كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ؟

د. ضياء الدين زاهر

المنسق العام للمشروع
د. سعد الدين ابراهيم



كيف تفكر النخبة العربية
في تعليم المستقبل ؟

كلمة شكر وتقدير

يتوجه منتدى الفكر العربي بالشكر والتقدير إلى **الشيخ عبدِ الله المبارك الصباح، والدكتورة سعاد الصباح**، على المنحة الكريمة التي قدماها لتمويل مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي.

إلا أن منتدى الفكر العربي يتحمل وحده مسئولية تنفيذ المشـروع وما صدر عنه من دراسات.

«لا تطبعوا أولادكم على أخلاقكم، فإنهم مخلوقين لزمان غير زمانكم»

علي بن ابي طالب

«مستقبل الحضارة الانسانية سباق بين التعليم والكارثة»

ت. هـ. ويلز

«إن نهايات القرون، مثل نهايات الاعوام تستدعي نوعا من التأمل في أغوار النفس، وتهيء لحظات من التفكير والتدبير، وكأنها لحظات من جرد الرصيد الذي نفذ، وإحصاء المخزون الذي تبقي . . أنها لحظات لاتخاذ قرارات جديدة».

«رشورز كيدر»

«إن نوعية المستقبل رهن بنا نحن اليوم، وعلى أساس أننا نبني المستقبل الان. فاذا بنيناه بروح متفائلة فلن يتخذ الناس التدابير الواقعية الضرورية واللازمة لبناء هذا المستقبل. واذا بنيناه بروح جد متشائمة فأنهم يلجأون الى اللامبالاة، ويهملون ما يجب فعله. وعلينا ان ندرك ان كل ما نقوله عن المستقبل سيؤثر على هذا المستقبل، لذلك فإن تصورنا له مهم جداً».

«مرجريت ميد»

الناشر : منتدى الفكر العربي
تلفون : ٦٧٨٧٠٧ ، ٦٧٨٧٠٨ .
ص.ب : ٩٢٥٤١٨، تلكس : ٢٣٦٤٩ اي، تي، اف.
فاكسميلي : ٦٧٥٣٢٥ .
عمان ـ الاردن

ع٢٠٩ر٣٧٩
ضيا ضياء الدين عبد الشكور زاهر
كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل /
ضياء الدين عبد الشكور زاهر . عمان : منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠
(٣٨٤) ص.
ر. أ(٥٨٥/٨/١٩٩٠)
١ ـ التعليم ـ وطن عربي أ ـ العنوان
(تمت الفهرسة بمعرفة المكتبة الوطنية)

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة عن
إتجاهات يتبناها منتدى الفكر العربي»

الطبعة الأولى
عمّان : كانون أول / ديسمبر ١٩٩٠

المحتويات

قائمة الجداول



تكريما لأمي . . .

واحياء لذكرى أبي . . .



تقديم

يمثل هذا الكتاب، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، حلقة من حلقات المشروع الكبير الذي يقوم به منتدى الفكر العربي، منذ عام ١٩٨٦، عن مستقبل التعليم في الوطن العربي.

وقد أخذ المنتدى على عاتقه القيام بهذه الدراسة كجزء من برنامجه حول الدراسات الاستراتيجية المستقبلية. فمصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً وتعليمياً خلال ما تبقى من القرن العشرين، والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين. وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات. ففضلاً عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة «التعليم» كطريق لأي نهضة حقيقية، فإن الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الادراك بأن المسألة ليست أي تعليم، وإنما الذي أصبح مطلوباً هو «تعليم» من نوع جديد، يهيؤ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الانفتاح الاعلامي الثقافي الحضاري العالمي، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة، التي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين، هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة. ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات. أي أن حجم التراكم في هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن، مثلاً، ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة انسانية منذ بداية التاريخ البشري المسجل. وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج إلى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد أن يستخدمه. وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم في القرن القادم. والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورة الصناعية الأولى والثانية في عديد من الوجوه. فبينما كانت الأولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد والرأسمالي العصامي وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية وفن الإدارة الحديثة والشركات المساهمة، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساساً على العقل البشري والاليكترونيات الدقيقة والكمبيوتر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة

متناهية، وعلى الشركات المتعددة الجنسية. ولأن العقل البشري هو العماد الأول في هذه الثورة، ولأنه يمثل طاقة متجددة لا تنضب، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكراً على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية، أو القوية بجيوشها التقليدية. إنها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها ـ سواء كانت كبيرة أو صغيرة ـ إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربوياً وتعليمياً لذلك.

والتغير الاجتماعي المتسارع الذي هو أحد خواص القرن القادم والذي لم يبق عليه سوى عدة سنوات، يعني أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا في الماضي، ولكن في حياة نفس الجيل. وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الأولى التي تحدثنا عنها أعلاه، أي الثورة التكنولوجية الثالثة، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة أو صياغة هذه الثورة. فالجميع سيتأثرون بها في أدنى الأراضي وأقصاها. ويتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل، وإلا دهمهما هذا التغير بقطاره المندفع. ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا إلا اذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك. ويقع هذا العبء أساساً على النظام التربوي.

والانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادي والعشرين. فوسائل الاتصال السريعة، بل والآنية، ستعبر الحدود بلا قيود، برسائلها ومضامينها، من أي مجتمع لأي مجتمع آخر. فالإرسال والاستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى. إن التحصين الحقيقي في مواجهة هذا التدفق الإعلامي الثقافي الوافد هو وعى الفرد والمجتمع، وقدرتهما على الفرز النقدي، والاختيار والتمثيل من بين ما يتساقط عليه. وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمي التقليدي، كما عرفناه أو نعرفه اليوم. إن هذه المهمة تتطلب نظاماً تربوياً من نوع جديد، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة في كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمي في القيام بها، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية القومية، ويحفظها من المسخ أو الذوبان، في نفس الوقت الذي لا يتحول فيه إلى متحف تراثي جامد ومنغلق.

وأخيراً، فإن تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج، كأحد خواص القرن

الحادي والعشرين، ستعنى نهاية التمييز التقليدي بين العمل اليدوي والعمل العقلي، أو بين الإدارة والعمل، أو بين الإنتاج والتجارة والخدمات. فالإنسان «الفاعل» في القرن الحادي والعشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات، وأهم من ذلك الإنسان القادر على التعلم الدائم، والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية، والمجتمع الفاعل في القرن الحادي والعشرين سيكون مجتمعاً تستأثر فيه «خدمات المعلومات» بأكبر نصيب من القوة البشرية. ومرة أخرى تقع على النظام التعليمي المسئولية الأولى في إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات.

لهذه الاعتبارات جميعاً، سعت كل بلدان العالم الأول والثاني، والعديد من بلدان العالم الثالث إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية. وهدفها في ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادي والعشرين. وكان ظهور كتاب «أمة في خطر» Nation at Risk بالولايات المتحدة عام ١٩٨٣، مؤشراً على هذه الصحوة. فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة، كأحد القوتين الأعظم في النظام الدولي المعاصر، إلا أن الإحساس المتزايد بأن النظام التعليمي الأمريكي قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكي لعالم القرن الحادي والعشرين، دفع الرئيس الأمريكي «رونالد ريجان» لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة. وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة في الرأي العام الأمريكي، مثل الهزة التي كان قد أحدثها إطلاق السوفيت لقمرهم الصناعي الأول «سبوتنيك» عام ١٩٥٩ قبل الولايات المتحدة. وفي الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكي لتدارك مواطن الضعف في النظام التعليمي. فهو الأساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم.

وقد تزامن مع هذه المبادرة الأمريكية، أو تبعها مباشرة، مبادرات مماثلة في اليابان ودول أوروبا الغربية، ودول المعسكر الشرقي، والهند واسرائيل، وغيرها. بل أنه يمكن القول إن الإصلاح الواسع الذي يقوم به الاتحاد السوفيتي في ظل زعامة «ميخائيل جورباتشوف»، تحت اسم «إعادة البناء» [البيروسترويكا] هو أساساً من أجل اللحاق العلمي والتكنولوجي بكل من الولايات المتحدة واليابان، وحتى لا يفقد الاتحاد السوفيتي بدوره مكانته المتميزة في النظام العالمي، ومرة أخرى فإن النظام التعليمي - التربوي هو الأساس وهو المفتاح.

ونحن هنا في الوطن العربي لم نأخذ تحديات القرن القادم إلى الآن مأخذ الجد. ولم

يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى، بعد، أن التعليم هو المفتاح وهو الأساس. وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم، مثلما أن «الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم».

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والأفراد، وفي مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم [ألكسو] ومكتب التربية لدول الخليج العربية، في الدراسات أو التنبيهات، إلا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب ما تزال دون المستوى المطلوب في هذا الصدد. لقد أشرنا بالفعل للكيفية التي تصدى بها رئيس الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي لهذه القضية. ونضيف إلى ذلك أن رؤساء دول السوق الأوربية المشتركة خصصوا قمة عام ١٩٨٦ منفردة ومستقلة [عرفت باسم يوريكا]، لدراسة مخاطر التلكؤ العلمي والتكنولوجي على دولهم، وبحثوا الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر. وطبعاً كان التعليم هو أهمها.

لذلك أخذ منتدى الفكر العربي على عاتقه القيام بهذا المشروع البحثي الكبير. وتحمس له كل الأعضاء، ورصدت د. سعاد الصباح والشيخ عبد الله المبارك الصباح منحة كريمة لتنفيذ المشروع. واستجاب عشرات الباحثين والمفكرين العرب الأفذاذ للإسهام فيه.

ورغم أن الهدف النهائي للمشروع هو صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المستقبلية لتعليم الأمة العربية في القرن القادم، إلا أن ذلك ما كان له أن يتم إلا بعد القيام بعدد من الدراسات التمهيدية والأساسية والمقارنة، وذلك حتى تأتي التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المقترحة أكثر من مجرد «ينبغيات» أو «طوباويات» مرغوبة، ولكنها صعبة أو مستحيلة التحقيق. لذلك فإن معمار أو هيكل هذا المشروع البحثي من أربعة محاور متصلة ومتراكمة، وهي:

* محور الدراسات العالمية المقارنة:

وفيه تتم مراجعة الأدبيات العالمية والعربية حول شكل وطبيعة النظام العالمي في القرن القادم، ومكان التعليم ودوره في صياغة هذا النظام، وكيف تخطط الدول المتقدمة وبعض الدول النامية لأنظمتها التعليمية ـ التربوية استعداداً للقرن الحادي والعشرين، وكيف يمكن الاستنارة والتعلم من تجاربها في هذا الصدد.

* محور أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي :

وفيه يجري مسح وصفي تحليل تقويمي لسياسات وأوضاع التعليم في كل الأقطار العربية، كل على حدة، ثم كمجموعات إقليمية [المشرق العربي، والجزيرة والخليج، وادي النيل، المغرب العربي]، ثم عبر الأقطار العربية مجتمعة، وخاصة في قضايا الأمية وتعليم الإناث والتعليم الفني والتعليم العالي والجامعي.

* محور المتطلبات والتحديات التربوية المستقبلية في الوطن العربي :

وفيه نقوم بإسقاطات تنبؤية عن حجم السكان والطاقة البشرية، والاحتياجات الكمية والكيفية لقوة العمل العربية المطلوبة خلال العقود الثلاثة القادمة [١٩٩٠-٢٠٢٠]، ونفقات وأساليب تعليمها وتدريبها، ومدى قدرة النظام التعليمي الحالي على الوفاء بها في الأقطار العربية منفردة، وكمجموعات اقليمية، ومجتمعه، خلال فترة التنبؤ.

* محور التوجهات والاستراتيجيات والسياسات لتعليم الأمة في القرن القادم:

وفيه تتم صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المطلوبة لتطوير النظام التعليمي - العربي لكي يوفي بالمتطلبات ويستجيب للتحديات المستقبلية في ظل عدد من المشاهد [السيناريوهات]، التي تأخذ في الحسبان القدرات المالية والتنظيمية المتاحة واقعياً، والتي يمكن تعبئتها عملياً، للقيام بهذه المهمة في الأقطار العربية، خلال فترة الاستشراف [١٩٩٠-٢٠٢٠].

ويصدر عن كل من هذه المحاور الأربعة مجلد تأليفي جامع. ومع ذلك فقد رأى فريق البحث في هذا المشروع، ان تصدر إلى جانب هذه المجلدات الأربعة بعض الدراسات الهامة والمتميزة في داخل كل محور.

وتنفيذاً لهذه التوصية، يأتي نشر هذه الدراسة للأستاذ الدكتور صبحي القاسم عن التعليم العالي في الوطن العربي، والتي تقع ضمن دراسات المحور الثاني عن «أوضاع التعليم في الوطن العربي» وصبحي القاسم من الأساتذة المرموقين والمتميزين في الجامعة الأردنية، وقد قضى حوالي ربع قرن في العمل الجامعي، شغل خلالها عدة مناصب في عمادات الكليات العلمية والتكنولوجية كان آخرها عمادة كلية الدراسات العليا. وله كتابات ودراسات في سياسات العلوم والتكنولوجيا والتعليم العالي في الوطن العربي.

وتنفيذا لهذه التوصية يأتي نشر هذه الدراسة الرائدة للدكتور ضياء الدين زاهر، بعنوان: «كيف تفكر النخب العربية في تعليم المستقبل؟». وهي تتناول بالتحليل العلمي الدقيق والمبدع اراء حوالي الف شخصية عربية في قضايا الامة عموما، ودور التعليم فيها حاضرا ومستقبلا. وحين نقول أن هذه دراسة رائدة، فأننا نعني ذلك حقيقة ومجازا. فلأول مرة يستخدم في عمل من هذا النوع منهجية جديدة لاستطلاع الاراء (منهجية دلفي Delphi Method) في عدة جولات متتابعة، على مدى سنتين تقريبا، للانتقال بأصحاب هذه الاراء من العام الى الخاص، ثم الى الاكثر خصوصية في قضايا التربية. ولم يقتصر الامر فيها على «أصحاب الافكار»، وانما ايضا على «اصحاب القرار». وعلى حد علمنا لم تتم دراسة من هذا النوع على هذا النطاق العربي الشامل من قبل. ومؤلف الكتاب هو واحد من المع شباب التربويين العرب، وأغزرهم انتاجا، وأكثرهم ابداعا، ويعمل حاليا كأستاذ مساعد للتربية في جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية.

ولم تقتصر مساهمة الدكتور ضياء الدين زاهر في مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي على هذه الدراسة، بل أسهم أيضا (مع د. فايز مراد مينا) بدراسة أخرى عن «التكنولوجيا الجديدة في مجالات التعلم والتعليم»، كما ساعد في تحرير المجلد الثالث من مجلدات المشروع بعنوان «مستقبل التعليم في الوطن العربي». لذلك فان عطائه للمشروع كان هائلا، وفي غيرية وصمت العلماء الحقيقيين. فله من المنتدى أعمق الشكر وكل الثناء.

ونشر بعض هذه الدراسات بأسماء أصحابها، مثل التي نحن بصددها، وليس كل دراسات المشروع، لا ينبغي أن يغمط بقية الباحثين في المشروع حقهم. ان هناك أكثر من خمسين باحثاً شاركوا في هذا العمل الجماعي الكبير، وسننوه بهم في المجلدات الأربعة الرئيسة التي ستصدر عن المشروع، والتي تمثل اللبنات البنائية لكل محور وللمشروع بأجمعه. ولهم، كما لمؤلف هذا الكتاب شكر منتدى الفكر العربي، بل وشكر أبناء الأمة العربية.

وعلى الله التوفيق

سعد الدين ابراهيم
أمين عام منتدى الفكر العربي
والمنسق العام لمشروع مستقبل
التعليم في الوطن العربي

مقدمة المؤلف
تعليم جديد أو الكارثة

تقدم الدراسة الحالية مساهمة اولية في باب تأمل التعليم العربي والمستقبل ومسألة العلاقة بينهما. فإذا صح أن التعليم انعكاس وانكسار لكافة عناصر المنظومات المجتمعية والحضارية اكثر منه انعكاس وانكسار لعناصره الداخلية، فإنه يصح اكثر، من وجهة نظرنا، اعتبار مستقبل التعليم هو الركيزة الرئيسية لمستقبل الأمة العربية، فإذا صلح مستقبل التعليم، صلح مستقبل الأمة، واذا اخفق اخفق معها. ومن هنا تأتي اهمية النظر في مستقبل التعليم والاستشراف الواعي لافاقه، كمحاولة جادة لإنقاذ المستقبل العربي، وتشييد الحصون المكينة لمشروعه الحضاري.

وبقدر ما نمضي في تأمل مستقبل التعليم، وتحسبه وتخطيطه ننقاد بالتدريج نحو الاشارة الى وضعية التعليم العربي الحالي واشكاليته. فهذا التعليم، على الرغم من الجهود التي بذلت والانجازات التي تحققت، مواجه «بكارثة» تخلفه وترديه. فهو عاجز، مبنى وفحوى، عن تحقيق اهدافه الحقيقة، فلم يؤدي الى تعظيم العائد الاجتماعي، وفشل في الاستجابة الفاعلة لاحتياجات التنمية على أرضه، كما عجز عن التوفيق بين منظور المجتمع للعائد منه وبين منظور الفرد له. فهو مؤسس على تنمية مشوهة، ويعظم التمايزات، وينمي البطالة، كما يعاني من تفاقم الفجوة بين خطابه الرسمي وما يمارس بالفعل داخله، وترتفع تكلفته بالقياس لمردوده. ويزدحم بالتفاصيل، ويتهافت محتواه، وتحكمه اساليب تدريسية تلقينية املائية تقتل الابداع وتحاصر العقلانية، هذا الى جانب افتقاره الى رؤية مستقبلية او تخطيطية طويلة المدى، والتآكل المستمر في معاييره.

وبديهي ان هذا التردي مرجعه اسباب مجتمعية وحضارية اكثر منه عوامل كامنة داخل التعليم ذاته. باعتبار ان التعليم ليس سوى منظومة فرعية ضمن تشكيلة المنظومات المجتمعية الاخرى، يتأثر بها ويستجيب لها ويؤثر فيها. ففي ظل مجتمع منمي لتخلفه، ومعّوق للمبادرات والمشاركات الاهلية والمحلية والفردية، ومغيب للديمقراطية وللحريات وللعقلانية، ومهدر لامكاناته وكفاءاته ولابداعاته ولقيمه الايجابية، ومجمد للغته امام مستجدات العصر.

وفي رحاب مجتمع تتفاقم فيه التبعية العلمية والتكنولوجية، ويفتقر الى الارادة السياسية والتصميم القومي على تجاوز التخلف. في ظل هذا كله، لا بد ان نتوقع تعليما

معاقا. هذا الى جانب انه لا يجب ان ننسى ان شكوكنا حول ما حققناه، او ما يمكن ان نحققه في تعليمنا، تعبر عن نوعا من «الأسى المستتر» الناشيء عن التخلف العربي عن الواقع العالمي للتعليم بصورته المتقدمة.

وفي محاولة لكسر الجليد الذي يحيط بالمؤسسة التعليمية العربية، ويحاصر انجازاتها وابداعاتها، ويبطء حركتها، تأتي فكرة هذه الدراسة التربوية المستقبلية، لتمثل بداية متأنية لايقاظ ضمير الامة حول المسألة التعليمية ومستقبلها، واثارة اهتمامها بها.

والدراسة الحالية، تعبر، في تحليلها النهائي، عن عمل وحدوي ضخم تمثل في استشراف المئات من خيرة المفكرين والمثقفين والمربين العرب المتناثرين في عشرين قطر عربي، ومن اكثر من خمس عشرة تخصص علمي، بشأن تصورهم للاحتمالات والخيارات المختلفة لمستقبل التعليم العربي، في ضوء حكمتهم وخبراتهم الموضوعية، وتفهمهم العميق للمعطيات الدولية والاقليمية والمحلية المتوقعة. وقد تم التركيز في هذا العمل غير المسبوق، في موضوعه ومنهجيته، ونوعيته وحجم المشاركين فيه، على ما نعتقد انه القضايا المحورية (Meta Issues) في سبيل بناء مفهوم او رؤية عربية مشتركة حول صور وخيارات مدروسة للتعليم العربي في القرن الحادي والعشرين، تحظي بإجماع من أهل الفكر والرأي والخبرة والمسئولية، لتهتدي بها الجهود العربية، ولتقليل جهد التنسيق بينها فيما يتعلق بصياغة نظم تعليمية مستقبلية جيدة النوعية.

ويمكن الادعاء بأن ما حصلنا عليه من استشرافات يمكن الوثوق به بعد ادخال تعديلات عليها تسمح بالتعميم. وهذا حال اي دراسة استشرافيه، حيث كان رائدنا فيها محاولة تقليل فرص المفاجأة في المستقبل، ومحاولة اختراق الفوضى التي تأخذ بتلابيب الفكر المستقبلي في التعليم العربي، من اجل توفير اسس سليمة لاتخاذ القرارات الرشيدة والصائبة على المدى البعيد.

وينبغي الا نفهم ان هذه الدراسة تقدم لنا عصا سحرية او وصفة طبية تفصيلية لا تخطيء، لما ينبغي ان تكون عليه سياساتنا واستراتيجياتنا التعليمية المستقبلية، فلا ينبغي ان ننظر الى نتائج هذه الدراسة على انها نهائية. ان اقصى ما تطمح اليه هو استفزاز متخذي القرار للتفكير النقدي الجاد في الخيارات التي تطرحها الدراسة، في ضوء تفهم للوضعية المتردية للتعليم العربي، تمهيدا لاقامة حوار قومي حولها. ينتهي بصياغة اولويات وانماط برامج تطوير التعليم، تطرح للنقاش العام والنقد السياسي والاعلامي

والفني والشعبي لتحوز على اقصى اجماع ممكن عمليا، ثم ينتهي بمسودات تنفيذية تصدر بها قوانين، تقود الى تغييرات ملموسة في واقع الانظمة العربية لتخدم غاياتنا واهدافنا المرجوة.

بهذا المعنى فإن الدراسة الحالية هي اكثر من حلم بالمستقبل، فهي استشراف بهذا المستقبل على درجة عالية من الوعي والبصيرة. وقد تكون خطوة متقدمة للتوقف عن نزيف الكلمات «والينبغيات» والتحول فورا الى توظيف فاعل لكل جهودنا وامكاناتنا في حقل التعليم. كما اننا نعتبرها «انتفاضة مستنيرة» للتحرك المنهجي السريع على خط المستقبل لتشكيل معالم التعليم وتخطيطه قبل ان تتدخل قوى عمياء في شكل هذا المستقبل مثل الظروف والقوى الخارجية والتقاليد والبيئة.

ولم يكن باستطاعتي ان استكمل هذه الدراسة لولا مساعدة منتدى الفكر العربي لدعمه الدوؤب لهذه الدراسة ولتبني فكرة اخراجها الى حيز الوجود. وكذلك للكثيرين من الاساتذة والاصدقاء والزملاء الافاضل، الذين أفادوني في كل مراحل العمل بتعليقاتهم الصائبة، او مشوراتهم الصادقة، أو تشجيعهم وتقديرهم. وفي مقدمة هؤلاء اجدني اتوجه بالعرفان والتقدير الى المفكر العربي الكبير سعد الدين ابراهيم، مقدماً له بأسمي وبأسم حوارييه الذين نهلوا من معينه، غاية تقديري لخصوبة توجيهاته وانسانيته الرائعة التي تجود في غير من. وثمة دين في عنقي للاستاذ الدكتور نبيل نوفل الذي احاطني قبل واثناء هذه الدراسة بالثقة والتقدير والتشجيع المستمر. والى مفكرنا الجليل الاستاذ الدكتور حامد عمار وفيلسوفنا الكبير محمد عابد الجابري كل امتناني وتقديري لما قدماه من يد العون والتشجيع في حوارتنا الممتدة حول الدراسة.

ولا يسعني الا ان اتوجه بالشكر والعرفان بالجميل للاساتذة الذين تكرموا وتحملوا مشقة تصفح كل او بعض المخطوطة الاولى لهذه الدراسة، واخص منهم الاساتذة والدكاترة، سعيد اسماعيل علي، محمد عزت عبد الموجود، محمود قمبر، جمال نوير، اماني قنديل، فقد ساعدتني تعليقاتهم على اجراء عدة تحسينات، وهذا لا يعفيني بالطبع من تحمل المسئولية الكاملة لهذه الدراسة وحدي.

واجدني مدينا للمساعدة، والنصائح والتشجيع التي منحت لي من الاساتذة الدكاترة: محمد ابراهيم كاظم وطاهر عبد الرازق وحسان محمد حسان. كما اتقدم بالشكر الى زميلي الدكتور محمد الالفي الذي شاركني بدايات هذه الدراسة، والذي حالت

الظروف دون استمراره فيها، والى الزميلين العـزيزين عبـد الراضي وبـديوي عـلام لملاحظاتهم القيمة لغويا واحصائيا.

واتوجه بالشكر الى الذين شاركوا في جوانب مختلفة من الدراسة واخص بالذكر السيدة نعمت جنينة والسيدة هالة صبري والعاملين في الحاسب الآلي بجامعة الامارات، واعضاء مكتب منتدى الفكر العربي بعمان والقاهرة.

ولست بقادر على أن اختم هذه المقدمة دون ان اقدم الشكر لنخب وقيادات الفكر العربي التي استجابت لدعوتنـا وقبلت التعاون رغم مشقـة العمل من خـلال جولات دلفاي، وعلى الرغم من المشاغل الكثيرة والمسئوليات الثقيلة التي يتحملونها، فقد تعاونوا مع الدراسة بشكل رائع كانت حصيلته هذا الكتاب الذي نقدمه الان.

ضياء الدين زاهر
القاهرة في مايو ١٩٩٠





الفصل الأول

الأطار النظري والمنهج



اولا : ملامح عالم الغد :

إن المدقق فيما أحدثته التحولات والأحداث العمقية التي تجتاح عالمنا اليوم يتبين أنها أكثر من أن تعد مجرد أزمات طارئة تنتهي بدخول العالم القرن الحادي والعشرين بعد عشر سنوات من الآن، فالارجح أنها بشير لانبثاق عصر جديد. فالثورة التكنولوجية الثالثة، التي تنتشر بسرعة متزايدة، وهاجس الديموقراطية الذي يعبر عنه إعادة البناء (البيرويسترويكا) وانهيار سور برلين، وتبلور تكتلات اقتصادية - استراتيجية كبرى، غرب أوروبية وشرق آسيوية، مع تجمعات عربية ولاتينية، لم تكن كلها مجرد نذير بأفول المجتمع الصناعي، وزوال عهد الحزب الواحد والنظم الدكتاتورية، وسقوط القطبية الثنائية، بمضامينها الاقتصادية والتكنولوجية، بل كانت كذلك تمهيدا لظهور وترعرع مجتمع كوني جديد، هو مجتمع ما بعد الصناعة Post-Industrial Society بتعبير «ريزمن وبل» Riesman and Bell [١] او مجتمع الموجة الثالثة The Third Wave عند توفلر Toffler[٢].

ويؤسس مفهوم مجتمع ما بعد الصناعة، الذي هو في تحليله النهائي، تجاوز كيفي للثورة العلمية التكنولوجية مع كونه استمراراً لاتجاهات منبثقة من طبيعة المجتمع الصناعي، على فرضية وحدة المصير الإنساني، وبالتالي فإن المجتمعات متشابهة من حيث جوهر المشكلات، ولكن الاستجابة مختلفة باعتبار أن الاستجابة تخضع لتنظيم اجتماعي وسياسي وثقافي يختلف من مجتمع الى آخر، وتصبح بالتالي طريقة تحديد التغير في التكوين الاجتماعي الواقعي من خلال تحديد التنظيمات والأسس المحورية والتي تعتبر الخط الرئيسي الذي تتمركز حوله التنظيمات الأخرى والتي توضح المشكلات الاساسية للمجتمع. والمشكلة المحورية لمجتمع ما بعد الصناعة هي تنظيم العلم والمعرفة مما يترتب عليه اعتلاء التعليم، والجامعات ومؤسسات البحث والتطوير خاصة، المكانة الأولى الرئيسية من بين المؤسسات والتنظيمات المجتمعية الاخرى، حيث تصبح الأفكار والمعلومات هي محور هذا المجتمع، والجامعات هي المستودع الطبيعي لهذه الأفكار. تأسيسا عليه فإن المورد الرئيسي في هذا المجتمع هو رأس المال البشري، والمشكلة السياسية محورها سياسات العلم والتعليم، ويصبح أساس التدرج الاجتماعي المهارة ومدخله التعليم [٣].

ويحدد الاقتصادي الياباني ماسارو سايتو Masaru Saito القسمات الأخيرة لهذا المجتمع[٤]، مقارنة بالمجتمعات السابقة عليه، الزراعية والصناعية، من حيث النظم الاجتماعية المسيطرة (الاقتصاد والسياسات)، القيم، التكنولوجيا، البيئة، في الجدول رقم (١) ومنه نتبين أن القوة الإنتاجية ستتحول من إنتاج الماديات الى إنتاج المعارف، وأن

صناعة المعرفة والمعلومات والأنظمة ستسود هذا المجتمع، وأن الديموقراطية المشاركة أو الوظيفية ستستبدل بالديموقراطية البرلمانية، وتزدهر اللامركزية، وتتسع البيئة الطبيعية والاجتماعية لتشمل الكون كله، وتتعدد وظائف المجتمع وأهدافه ضمن منظور شبكي كلي مبدع.

جدول رقم (١)
مقارنة بين خصائص المجتمعات الزراعية والصناعية والمعلوماتية

	المجتمع الزراعي	المجتمع الصناعي	المجتمع الموجه بالمعلومات
نظام اجتماعي الاقتصاد	- اقتصاد زراعي أساسا (ارض - عمل) - سوق محلي واكتفاء ذاتي تشكل الخصائص الأساسية للاقتصاد وقاعدته.	- الاقتصاد صناعي أساسا. - التجارة والاستثمار فيما وراء البحار تلعب أدوارا مهمة. - رأس المال، العمل، الشركة (أو المؤسسة).	- اقتصاد معلوماتي خدمي أساسا. - مؤسسات صناعية متعددة الجنسيات. - تكنولوجيا بشرية وعلمية.
السياسات	- الإقطاعية. - حكم عسكري. - تكاملية.	- ديمقراطية ممثلة. - نزعة مركزية. - حكومة كبيرة.	- ديمقراطية المشاركة. - نزعة لا مركزية. - حكومة صغيرة تلعب دوراً مهما (NGOS)
نظام القيمة	- تقليدية. - مؤسسة على الدين. - أوتوقراطية -Phy siocracy.	- قيمة مبنيه على السعر. - إيديولوجية موحدة. - ذرية.	- تنويع القيم (اغراض ايجابية للحياة). - اللاإيديولوجية. - الكلية (Holism).
نظام التكنولوجيا	- مهارات تقليدية. - متكيفة مع الطبيعة. - تكنولوجيات الحراثة (في الزراعة).	- تمركز حول تكنولوجيات الطاقة. - سيطرة على الطبيعة بالميكنة والآلية. - اقتصاد الإنتاج ذو الحجم الواسع.	- تمركز حول تكنولوجيات المعلومات. - توافق مع الإنسانية، وظائف اقتصادية، صارمة ومرنة، وإنتاج عديد من مختلف الأنواع.
البيئة	- مواد البقاء. - بيئة طبيعية.	- موارد معدنية. - بيئة اجتماعية.	- طاقة مشتتة (Entropy). - بيئة كونية.

ولعل تحليل الاتجاهات الثقيلة للتحديات التي تقتحم عالمنا اليوم وينتظر لها أن تسود في المستقبل القريب، لدليل على أن مجتمع القرن الحادي والعشرين، أو الألف الثالثة، سيكون بالتأكيد مجتمع ما بعد الصناعة، أو هو مجتمع صناعي متقدم تحت أي اسم.

فيه تزدهر ثلاثة مظاهر رئيسية هي: المعلوماتية، والديمقراطية الوظيفية، والتعددية القطبية Multi — Poalz نتيجة ظهور التكتلات الجهوية والدولية على الساحة العالمية. ولعله من المفيد التوقف قليلا عند كل مظهر من المظاهر الثلاثة السابقة للتعرف عليه وعلى تداعياته المجتمعية والتعليمية.

(أ) : المعلوماتية:

وهي المحدد الرئيسي الجديد لتوازنات القوة في النظام العالمي خلال القرن المقبل والعامل الحاسم فيه، فهي بما تمتلكه من إمكانات تكنولوجية هائلة، تبدو مجاوزة للوظائف التقليدية للآلة وامتداد لحواس الإنسان ووظائفه، وقد أصبحت هذه المعلوماتية أكثر من مجرد ثورة «فالثورة تعني انقلابا بسيطا للصورة، يجعل عاليها سافلها وسافلها عاليها، في حين أن ما سيحصل في السنوات العشر المقبلة، هو انفجار حقيقي على مستوى جميع ما استخدمه الإنسان حتى اليوم من أدوات وتجهيزات»(٥).

ولا زالت هذه المعلوماتية تتكاثر بشكل لوغاريتمي لم يسبق له مثيل، سواء في خطيها الرئيسين: (خط الحواسب الآلية الكبيرة وخط الحواسب المتناهية الصغر) أو في تقنيات الاتصالات، وتطبيقات السبيرناطيقا، أو في اشكالها المتشابكة مع العلوم الأخرى والتي تعتبر «البيوتكنولوجيا» ابرز هذه الأشكال حيث يتوقع «انتاج مواد تحوي دوائر صغيرة يمكنها ان تتضاعف الى ما لا نهاية، تقريبا،مما ينتج عنها بالتالي جيل من الالات التي تتمتع بقدر من المرونة يزيد عما يتصف به العقل البشري.ومن ثم فتلك الالات ستكون قادرة على تحليل الاشياء بمزيد من الدقة والاحكام وعلى اساس هذا التحليل الدقيق تمضي (تلك الالات) في اتخاذ القرار» (٦).

وبدهي أن هذه التطورات المعلوماتية قد أحدثت تغييرا عمقيا في مفاهيم الإنسان وأساليب حياته وطموحاته في الأجيال الاخيرة، والمدهش حقا أن هذا التغير، لا يكمن في مجرد حدوثه بل يكمن في حدوثه بلا أدنى مقدمات، فقد تخللت نتائجه كل شيء وجعلت الكثير من هذه النتائج ـ سواء أكانت محببة أم لا ـ صانعي السياسة ومستشاريها يلهثون خلف مجرى الاحداث مما نتج عنه بمرور الوقت أن ترجمت جهودهم الى برامج عمل لا يمكن تحقيقها أو ببساطة غير موضوعية (٧).

وكما أنه قد ترتب على هذه الثورة المعلوماتية، أن كثافة العلم تتضاعف كل خمس سنوات تقريبا، مما يترتب عليه تقادم المعارف، وانخفاض قيمة ما يتم أكتسابه في مؤسسات التعليم، كما أن هذه الزيادة الهائلة من المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للافراد وبات من الضرورة أدراك أن أعطاء الطلاب، في أي مكان في العالم، اكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ليس له من الاهمية التي تعادل اهمية تعليمهم كيف يستعملون تلك المعلومات استعمالا فعالا ومفيدا وأن يكونوا قادرين ليس فقط على التكيف مع السرعة غير العادية لها بل قادرين أيضا على الأستجابة النقدية والمبدعة لها.

هذا الى جانب تداعيات كثيرة أخرى، أهمها، حدوث تغير اجتماعي متسارع في القيم والمعايير والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية، والانفتاح الاعلامي الثقافي الحضاري العالمي بفضل وسائل الأعلام السريعة، وتغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الانتاج، وكلها ترتبط بنظم التعليم والبحث العلمي من ناحية، وبإدارة الإقتصاد من ناحية اخرى [٨].

(ب): ثورة التكتلات الاقتصادية ـ الاستراتيجية الكبرى:

وهي ثورة ترتبت على الإدراك العميق بأن العالم في العقود الاولى من الالف الثالثة لن تتسنى إدارته بوصفه أجزاء متناثرة مشرذمة بل كوحدة واحدة متكاملة (أزمة البيئة كمثال). بل أنه لم يعد في امكان أي **مجموعة جيوسونسيو ـ إقتصادية تبلغ أقل** من **١٠٠** الى **١٥٠** مليون ساكن ان تعيش في بداية القرن الحادي والعشرين، دون ان يكون نصفهم على الاقل قد تلقى تعليما ثانويا، وأن يكون ربعهم على الاقل قد تلقى تعليما جامعيا او ما بعد التعليم الجامعي[٩].

كما يضاف الى هذه العوامل تأثير الثورة التكنولوجية الثالثة التي اوضحت استحالة اعتماد اي دولة منفردة ما على مواردها الذاتية في المشاركة الفاعلة في هذه الثورة التكنولوجية، لاحتياجها الى ابستثمارات هائلة في التعليم والبحث العلمي، والى سوق كبيرة مستقرة، والى قطاع كبير من العلماء والمبدعين[١٠].

لذا، فقد بدأت في نهايات الثمانينات تشكيلات متنوعة من التكتلات والتجمعات الاقليمية والحضارية الكبرى غير تلك التي عرفناها والفناها كمحاور عسكرية، بل أن هذه التكتلات اقتصادية استراتيجية في الأساس. وسوف يشهد عام **١٩٩٢** ظهور تجمع حضاري اوروبي ضخم مكون من اثني عشر قطرا، ويضم كتلة سكانية تقارب او تفوق في

حجمها كلا من الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي واليابان، وتقارب او تفوق في مجمل انتاجها القومي كلا من هذه القوى العالمية(١١).

كما ان هناك تجمعات اخرى بعضها يتمثل في الاتحاد الجمركي المزمع قيامه بين الولايات المتحدة الامريكية وكندا، والمعنى بايجاد سوق جمركية مشتركة تكون خطوة نحو اتحاد ثقافي سياسي اقتصادي استراتيجي بينهما. وكذا تجمع «الاسيين» 'ASEAN' بين اقطار شرق وجنوب اسيا التي اصبحت تعرف بالنمور الصغيرة الجديدة « The new Young Tigers » والتي تقع حول اليابان في منطقة الباسفيك، وتضم كوريا الجنوبية وتايوان وهونج كونج وسنغافورة وماليزيا وتايلاند، ويتوقع ان ينضم اليها اندونيسيا واستراليا والفلبين، ليكتسي هذا التجمع بقسمات ثقافية اسلامية مشبعة بملامح هندو ـ صينية قوية. وهناك مجموعة اخرى للتعاون الاقليمي تتهيأ للنهوض والانطلاق في جنوب اسيا، وهي مجموعة «سارك» التي تضم الهند وباكستان وبنجلاديش وسيرلانكا ونيبال. ويحدث نفس الشيء في بعض بلدان امريكا اللاتينية. هذا الى جانب المراكز الدولية الناشئة كاليابان والتي تسعى لتعظيم تأثيرها من خلالها لضم دول اخرى معها ككوريا وهونج كونج وربما الصين(١٢).

وهذه التجمعات التي أخذت طريقها للتشكل أو هي في سبيل ذلك، انما تكشف في التحليل النهائي، عن إدراك بأن هذه التجمعات الاقتصادية التكنولوجية الاستراتيجية وسيلة مضمونة لتحقيق الأمن القومي والإقليمي، وللاستقرار الاجتماعي والسياسي، وبأن «السوق والموارد الوطنية المتاحة لكل من اقطارها لم تعد كافية للنمو التنافسي في حقبة الثورة الصناعية الثالثة التي تتطلب تقدماً تكنولوجياً رفيع المستوى ولذلك تجمعت هذه الأقطار في المجموعات التي أشرنا إليها لتضمن سوقا أكبر وموارد اوفر تمكنها من دخول عصرا التكنولوجيا المتقدمة التي هي ضرورة لا غنى عنها لاستمرار النمو الاقتصادي»(١٣).

(ج): الثورة الديمقراطية:

وقد تنامت هذه الثورة وتلك التحولات الديموقراطية، في أواخر السبعينات، من أجل المطالبة بالمزيد من الحريات الأساسية، والمساواة، والمشاركة. وقد اجتاحت هذه الحركات النظم السياسية العالمية، بشتى خلفياتها الاقتصادية والإيديولوجية، ففي المجتمعات الرأسمالية ظهرت كتابات تحدثت عن أزمات ديمقراطية في أوروبا الغربية واليابان والولايات المتحدة(١٤)، بل ان من الفلاسفة والمفكرين الأمريكيين من شكك اصلا في وجود ديمقراطية سياسية من اساسه وطالب بالسعي لتحقيقها خلال القرن الحادي

والعشرين. فالفيلسوف الامريكي «موريتمر أدلـر» رئيس مجلس محرري دائـرة المعارف البريطانية يرى « أن ما لا يدركه معظم الأميريكين هو أن الديمقراطية السياسية لم تكمل الخمسين سنة من عمرها في هذا البلد. اما القول بأن هذا البلد (اميركا) قد قام على اساس الـديمقراطيـة فهو محض افتـراء والحقيقة انـه قام عـلى اساس مـوغل من حكم الاقليـة الاوليجاركية . . واقع الامر أن الديمقراطية في اميركا حديثة العهد الى حد بعيد، سواء من حيث التعديلات الدستورية او القوانين التشريعية لدرجة أن مشكلة القرن المقبـل هي وضع هذه القوانين والتشريعات موضع التنفيذ[١٥]. كما ان «توفلر» يشير الى أن العـالم سوف يتحول من الديمقراطية التي ننتخب فيها ممثلين عنا والتي قادتنا الى ديمقراطية جزئية او شبه المباشرة Semi Direct Democracy الى صيغة جديدة افرزتها ثورة الاتصالات، وهي التي نمثل فيها انفسنا، وهي ديمقراطية لا تعتمد على الثقافة، ولا على الانتماء الطبقي، ولا على شجاعة الحروب، ولا الخطابة ولا الادارة السياسية بقدر ما تعتمد على قرار الاغلبية الاجتماعية ومشاركتها في اتخاذ القرار[١٦].

وقد انتقلت عدوى الاصلاح الديمقـراطي الى دول رأسماليـة اصغر، كـاليونـان والبرتغال واسبانيا ولكن بشكل اكثر عنفا تمخضت عن اصلاحات ديمقراطية اساسية.

وامتدت هذه الثورة الى العديد من دول العالم الثالث، سواء تلك التي قامت نظمها السياسية على اساس الديمقراطية الليبرالية او بوحي منها، كالفلبين وكوريا الجنوبية وتركيا والبرازيل، ومصر وتونس في المنطقة العربية، او تلك النظم التي قامت على اساس نظم شمولية يسيطر فيها حـزب واحد يـدعي ان الجماهـير غير قـادرة على مبـاشرة حقـوقها الديمقراطية، وانه (اي الحزب) هو الكفيل بتحقيق سعادة هذه الجماهير وانجاز الاهداف التنموية المجتمعية، ولعل ما حدث في الارجنتين وبورما وشيلي خير شاهد على هذا.

على ان اكثر اللحظات حسما في تصعيد ثورة التحولات الديمقراطية هو ما حدث فجأة في نهايات الثمانينات بتصعيد جبهات جماهيرية معادية لتسلط الدكتاتورية وهيمنة الحزب الواحد، تلك التي كانت مجتمعات المعسكر الاشتراكي مسرحا لها، بدءا من الاتحاد السوفيتي وبولندا، وانتهاء بتشيكوسلوفاكيا، عبر المانيا الشرقية والمجر ورومانيـا، حيث اتسم التحول الديمقـراطي فيها بـالعنف والعصيان المـدني، رغبة في استكمـال المرحلة الديمقراطية للدولة الاشتراكية. واعادة البناء والمصارحة من خلال توسيع هامش الحريات العامة ومشاركة الجماهير في صنع القرارات السياسية والاقتصادية وغيرها، والاعتماد على

التعددية السياسية في صيغها التي تجعلها آلية تصحيح فاعلة في استمرار التقدم دون انزلاقات كارثية في النظم المجتمعية.

وقد استندت هذه الحركات الديمقراطية الى قناعة مؤادها ان الاصلاح الديمقراطي ليس فقط مخرجا لعقم الحزب الواحد، بل هو في الاساس مخرج للتفسخ السياسي والازمات الهيكلية الاقتصادية والتكنولوجية التي تمسك بخناق المجتمعات الاشتراكية. وعليه فانه يصح فهم التحول الديمقراطي الاشتراكي، في التحليل الاخير، على انه «ليس مجرد استجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب في المشاركة وصنع القرار. ولكن هذا التحول اصبح ايضا شرط كفاية لتكريس الثورة التكنولوجية الثالثة وثورة التكتلات الاقتصادية التطوعية عبر القومية. فكما رأينا، تعتمد الثورة التكنولوجية على عقول البشر. ولن تعمل هذه العقول بقوتها الكاملة الا في ظل هامش واسع من الحرية»[١٧].

ثانيا: ازمة مجتمع ام ازمة تعليم؟:

اجمعت كل القوى العربية، على اختلاف اتجاهاتها السياسية وبنياتها الاجتماعية، على ان الوطن العربي يعاني من مأزق تاريخي « يستلزم تجنيد كل القوى، بمنظور قومي وجهد جماعي، من اجل الخروج منه، محليا واقليميا ودوليا[١٨]». كما انتهى فريق المشروع البحثي الضخم لمركز دراسات الوحدة العربية حول استشراف مستقبل الوطن العربي، الى نتيجة مركبة مماثله، مؤداها ان الوضع العربي القائم هو وضع مترد للغاية ولدرجة ربما لم يسبق لها مثيل منذ حصلت الدولة القطرية على استقلالها، وان هناك، في الوقت نفسه، امكانات واقعية لتغيير هذا الوضع الى ما هو افضل قبل ان يتحول الى ما هو اسوأ[١٩].

وحيال هذا «الوضع المتردي» او المأزق التاريخي ندخل الجدلية التالية:

هل التعليم العربي قادر على مباشرة دور فاعل في انقاذ المجتمع العربي من هذا المأزق التاريخي؟، أم انه يستحيل عليه ان يحرز تقدما في هذا المجال، باعتبار انه منظومة مجتمعية فرعية يفترض انها تعيد انتاج المجتمع القائم بعلاقاته ومؤسساته المريضة واوضاعة المتردية؟

ولعل النظر في الواقع العربي هو السبيل الاساسي لمعرفة الاجابة عن هذا التساؤل: فالحاضر العربي الذي نعيشه «امتداد ونتيجة لما بنيناه بأيدينا وورثناه من الماضي الاستعماري من عدة قرون[٢١]» فعدد السكان عام ١٩٨٦ حوالي ٢٠٠ مليون نسمة يتزايدون بمعدل مرتفع للغاية حوالي ٩ر٢٪ في المتوسط (مقابل ٧ر١٪ المتوسط العالمي)،

وتبلغ نسبة صغار السن اكثر من ٥٠٪ من السكان، كما تتضاءل نسبة مشاركة النساء في النشاطات الاقتصادية الى ١٠٪ في معظم الاقطار، والناتج القومي الاجمالي بلغ **٣٤١** مليار دولار بتراجع سنوي قدره ٨ر٧٪. ونحن امة مستهلكة فقد ارتفع معـدل استهلاكنـا، بالنسبة الى الناتج المحلي الاجمالي من ٥٦٪ عام ١٩٨٠ الى ٨٠٪ عام ١٩٨٦[٢١].

والامة العربية **غير مكتفية غذائيا**، فهي غير قادرة على اطعام شعوبها، لاسيما من الحبوب والزيوت واللحوم، على الرغم من عراقة تاريخها الزراعي، ووجود حوالي نصف قوة العمل العربية تعمل في قطاع الزراعة وحـده، وغياب الامن الغـذائي يحمل معـه احتمالات تبعية خطيرة، وتفاقم لازمة المديونية العربية التي بلغت حدودا غير مسبوقة.

والصناعة العربية، ما زالت متخلفة، وتعتمـد بشكل اسـاسي على الصنـاعات الاستخراجية (خاصة النفط والغاز)، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الصناعات تشهـد تراجعا ملحوظا يعبر عنه انخفاض نسبة مساهمتها في الناتج المحلي الاجمالي من **٤٥**٪ (اي **١٩٦** مليار دولار) في عام **١٩٨١** الى ١٦٪ (٦١ مليار دولار) عام **١٩٨٦**. كما ان هناك انخفاظا ملحوظا في انتاجية العامل الصناعي العربي لحدود غير مقبولة، وتعطل للطاقات الانتاجية في العديد من الصناعات، وضعف في برامج التسـويق للمنتجات الصنـاعية العربية ومشكلات كثيرة اخرى[٢٢].

وحصة «**التجارة العربية**» في التجارة العالمية تتدهور تدريجيا منذ عام **١٩٨١** فقد انخفضت الى النصف تقريبا بين عامي ٨١، **١٩٨٥**، كما ان حجم التجارة البينية العربية للفترة ذاتها بلغ **٥**٪ في المتوسط من اجمالي التجارة الخارجية العربية[٢٣] وهي نسبة منخفضة للغاية. كما ان الامة العربية تعاني «تبعية تكنولوجية» تتفاقم باستمرار مع تسارع الثورة التكنولوجية الثالثة في العالم، ومع تدهور نسب الانفاق على البحث العلمي والتطوير والتي لا تتجاوز **٢**و**٠**٪ من الناتج القومي الاجمالي، هذا الى جانب تدهور الانتاجيـة العلمية العربية الى حدود دنيا[٢٤]. والى جانب هذه الاوضـاع المترديـة توجـد تحديـات اخرى حضارية وبيئية وجيو ـ سياسية واجتماعية كثيرة، تتصل بتقييد الحريات العامة، والتحدي الصهيوني، ونقص العدالة الاجتماعية، وقلة المشاركات الشعبية، والتشرذم، والتخلف، والتغريب، وغيرها من تحديات كان للاستعمار دور اساسي في تكريسها وسنتعرض لها في فصل قادم[٢٥].

ولعل هذا الوضع المتردي للحاضر العربي يزيد من صعوبة موقف التعليم داخل الجدلية التي تربطه بالمجتمع بمنظوماته الاقتصادية ـ الاجتماعية والسياسيـة وغيرهـا من

منظومات فرعية، وربما التحليل الموجز لواقع الخطاب التعليمي العربي يؤكد هذه الحقيقة ويسهم، في تبيان الاليات التي جعلت التعليم يشارك في مجتمعه في ترديه.

ثالثا: خطايا التعليم العربي السبع !!

«كبر مقتا عند الله ان تقولوا ما لا تفعلون»

قرآن كريم

«أنهم تكلموا كثيرا وعملوا قليلا، وكانت حكمتهم ثرثرة غير مجدية ولا منتجة»
فرنسيس بيكون

يبدو ان النقد اصبح ضرورة لكل من يتصدى لمحاورة التعليم او يسعى لاصلاحه، ربما لكون النقد قد اصبح مرضا من الامراض المتواطنة في التعليم، على حد تعبير «بيرلسون» B.Berelcon . حيث لم تلق مهنة من النقد مثلما لقيت مهنة التعليم، وربما لكون ما نتوقعه من التعليم اكبر بكثير من حجم ما يستطيع انجازه، بحكم عوامل كامنة داخلة او عوامل فاعلة فيه من خارجه، في عصره او مجتمعه. وفي كل الاحوال تصبح عمليات النقد واعادة النقد بمثابة عمليات تطهير مؤلمة لكل من التعليم والمجتمع معا، حيث ان مهنة التعليم لا تبدي استعداد كبيرا للنقد او التقويم، وبالتالي للتطهر.

ومع تنامي المتغيرات والتحديات المستقبلية العالمية والاقليمية والمجتمعية من ناحية، واصابة المجتمع العربي بتصلب الشرايين من ناحية اخرى، يصبح من الحيوي «مراجعة قناعاتنا بأن التربية العربية بمجرياتها الراهنة كفيلة بما نعلقه من آمال وطموحات، بل وأكاد . . ان اجزم بأن ما وصل اليه المشتغلون بقضايا التعليم من موقف الاطمئنان والعافية نحو مردود التعليم العربي في التنمية موقف يحتاج الى مراجعة . . والمراجعة والتقويم حتى للمسلمات والاساسيات امر واجب تحتمه حركة المتغيرات وتنوعها على البعد الزمني لحياة المجتمع والجماعة[٢٦].

ومع الايمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات ازمة التعليم العربي، الا اننا في هذا السياق نتقدم على استحياء لاختيار ما نعتقد، من منظور مجتمعي، انها اهم سبع خطايا للتعليم العربي، ليس بقصد اعطاء تحليل كامل ومفصل عنها، بل لمحاولة الاعتراف باشكاليتها تمهيدا لتطويقها وتحجيمها ثم تجاوزها من خلال فعل تحرري مستقبلي يمنع النظم التعليمية من القيام بعملية «انتحار جماعي» ولعل الدراسة الحالية

باستشرافاتها وتشوفاتها النوعية، احدى نقاط الانطلاق نحو هذا الفعل. ومن الضروري التأكيد على ان ثمة تداخلا وتشابكا حتميا بين هذه الخطايا السبع، فكل منها يؤثر في الاخرى.

١ - تنمية تربوية مشوهة

شغف واضعوا السياسات التعليمية العربية منذ الستينات، وحتى الان، بصياغة استراتيجيات تعليمية كمية خطية، مرتكزة على حسابات احصائية، ونماذج للتدقيق، لعدد من عناصر الكم في مدخلات التعليم العربي ومخرجاته، تمشيا مع الرغبة في تلبية الطلب الاجتماعي على التعليم، وتحقيق ديمقراطية شكلية، او محاولة لتدبير تعويض للنقص في الموارد والامكانات. ولكن نتائج السبعينات والثمانينات جاءت محبطة لكل التوقعات، فمن الناحية البيداجوجية والفنية، عجزت هذه الاستراتيجيات عن الوفاء حتى بالمرامي الكمية للتعليم، فعجزت طاقة المدارس عن استيعاب جميع الاطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي، حيث ظل حوالي ٥ر١٦٪ من الاطفال في سن المدرسة عام ١٩٨٤ خارج المدرسة، ويتوقع ان يظل هذا الامر طويلا، ولن يتحقق استيعاب جميع الاطفال الا في عام ٢٠٠٥. كما كان هناك ٦١ مليونا من الاميين عام ١٩٨٥ يتوقع ان يزداد الى ٦٩ مليونا عام ٢٠٠٠، اغلبهم من الفئات المحرومة والنساء، ويتوقع ان يرتفع هذا العدد بانضمام حوالي ١٢ مليون فرد اخر يشكلون الاطفال الذين لم يدخلوا المدرسة الى صفوف الاميين عام ٢٠٠٠، هذا الى جانب ملايين اخرى يتوقع ان ترتد الى الامية مرة اخرى (ظاهرة التبخر التعليمي) هذا بافتراض استمرار الاتجاهات الحالية[٢٧].

اما من **الناحية المجتمعية الاوسع**، فلم تنجح هذه الاستراتيجيات الامتدادية الا في تفاقم جيوب الفقر داخل المجتمع، بدلا من تحسين احوال المعيشة، كما عجز التعليم بها عن تعظيم العائد الاجتماعي. والى جانب هذا فشل، على وجه التحديد، في الاستجابة لاحتياجات اسواق العمل العربية فحجم قوة العمل في عام ١٩٨٥، بلغ ٥٣ر٢٤ مليون عامل شكلوا ٢ر٢٨٪ من اجمالي عدد السكان في هذه السنة، وهي نسبة متدنية بالقياس لنظيراتها في دول الاقتصاد الحر (٤٦٪) ودول الاقتصاد الموجه (٤٩٪)[٢٩]. كما نجد انه احد الاسباب الرئيسية وراء اختلال هيكل العمالة العربية التوزيع المهني لهذه العمالة. ففي دراسة لـ «زحلان» وجد ان هناك نقصا كبيرا في الفئة البشرية المحركة للتقدم والتنمية من الرواد العاملين في البحث العلمي والاكاديمي، حيث وصل **عددهم الى ٥٠٠ شخص** في الوطن العربي عام ١٩٨٥ بنسبة ٠٠١و٠٪ من قوة العمل العربية، في حين نجد ان

عددهم قد وصل الى ١٠٠ الف شخص في الولايات المتحدة الامريكية من بين حوالي مائة مليون عامل، اي بنسبة ١و٠٪ من قوة العمل. كما نجد ان فئة القوى العاملة من المبدعين والمخترعين الذين يتمتعون بقدرات تقنية عالية **لا تزيد عن مائة مبدع او مخترع في الوطن العربي باكمله**، في حين تبلغ نسبتها ١٪ في الدول الصناعية المتقدمة. اما فئة اساتذة الجامعات والمهندسين والمعماريين والاداريين فتتراوح بين ٩٠ الى ٩٥٪ من قوة العمل، في الدول المتقدمة، في حين نجد نسبتها في الوطن العربي من ١٠ الى ١٢٪ فقط. اما الفئة الاخيرة، وهي غير الماهرة وشبه الماهرة، فبينما تصل نسبتها في الدول المتقدمة الى ١٠٪ تبلغ نسبتها في الوطن العربي ٨٨٪ من اجمالي القوى العاملة. وبدهي ان كل هذه التفاوتات تشير باصبع الاتهام الى التعليم ودوره في تكريس هذه التباينات الحادة في مستويات جودة التعليم. (٢٩)

٢ - تفاقم الفجوة بين الخطابين الرسمي والواقعي (الممارس)

فالخطاب الرسمي للتعليم، كما تجسده منظومة الدساتير والمواثيق والقوانين والقرارات والاقوال التي تعبر بها السلطات التشريعية والتنفيذية او من يمثلها عن موقف الفكر السياسي المسيطر من القضايا والمسائل التعليمية، يدعو الى تعميم التعليم وتطبيق الزاميته، كما يؤكد على استقلالية التعليم وديمقراطيته، ويدعو لاعلاء قيمة العمل المنتج وضرورة ربط المتعلم ببيئته ومجتمعه، وتفجير طاقات الانسان العربي وتنمية التفكير العلمي والنقدي والتحليلي، وتخليق الارادة المبدعة في سياق ديمقراطي، وتكوين جيل من العلماء(٣٠).

على ان الخطاب الممارس، كما تجسده عمليات التنشئة الاجتماعية التي تجري داخل المدارس، يتناقض مع هذا الخطاب المعلن، فهدفه المستتر، هو ابعاد الانسان العربي عن واقعه، وضعف الاستجابة الفاعلة لاحتياجات الزراعة ومطالب الصناعة، وتعميق حمى التطلعات الاستهلاكية المفتقرة الى انتاج، والتقاعس في تعميم التعليم والزامه لان معناه مزيد من المشاغبين في مراحل التعليم وبخاصة العليا.

وبذا اصبحت الوظيفة المستترة للمدرسة، تحقيق التمايز الاجتماعي، والتأكيد على التعليم اللفظي المنقطع الصلة بالحياة من حوله، وتجاهل انشطة وابداعات التلاميذ، واعاقة نموهم الاجتماعي والنقدي والابداعي، كما عمدت مناهجها الدراسية بمعاونة طرق تدريس ومقررات واساليب تقويم مستترة ايضا، الى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية

السائدة، وهي علاقات في نهاية التحليل رأسمالية شائهة، تابعة ومتسترة وراء فكرة المساواة المعلنة في الخطاب الرسمي، وتنحاز في الواقع للاقلية بتزويدها برأس مال ثقافي يمكنها من المشاركة الكاملة في النظام الاجتماعي وجني ثماره. كما تتجاهل هذه المناهج عقلية المتعلم وتملأ رأسه بمعلومات يخزنها دون وعي على نحو يعمل على تدجين المتعلم «وادلجته» وقتل ملكات التحليل والنقد لديه من خلال اساليب التلقين وفرض سيادة ثقافة الصمت، وغرس ثقافة الذاكرة التي تعطل الطاقات الابداعية وتخلق بدلا منها الارادة المتلقية لدى المتعلم، وتفصله عن بيئته وتجزىء المعرفة وتفصلها عن الحياة العملية، بشكل يقود الى اغتراب المتعلم عن ذاته وعن مجتمعه وعن عالمه[٣١]. وبدهي ان هذه الملامح نتاج عوامل تاريخية وآنية ما زالت تعتمل داخل التعليم وتحرك اهدافه المستترة[٣٢].

ولعل هذا كله يوضح حجم الفجوة الحقيقة بين الخطابين الممارس والرسمي للتعليم.

٣ - تعظيم التمايزات

لم ينجح التعليم العربي حتى الان، على الرغم من انجازاته الكمية، ان يحقق ديمقراطيته، فهو ما زال تعليما للنخب والصفوات والمحظوظين، فهناك عدم تكافؤ للفرص وللحظوظ التعليمية بين المناطق والطبقات الاجتماعية وبين الانسان بنوعية (الذكر والانثى). فما زالت الارياف والمناطق النائية محرومة من الكثير من الخدمات التعليمية لحساب الحظر والعواصم. كما ان الفرص التعليمية المتاحة امام ابناء القادرين والاثرياء اكبر بكثير من تلك المتاحة امام ابناء الفقراء، لا سيما في التعليم العالي، فالواقع قد يشير احيانا الى وجود نظامين لتعليم كل منهما، كما هو حادث في معظم اقطار العالم الثالث[٣٣]، النظام الاول «مدني» حديث النشأة ويضم جميع المراحل التعليمية، ويتمتع بكافة التسييرات والامكانات، وهو يستوعب ابناء الاثرياء والقادرين، ويقودهم الى المراكز العليا في المجتمع. اما الثاني فهو «ريفي» محدود الطاقة، ومحدود الامكانات، والتسهيلات، ولا يظم التعليم العالي، وهو لا يتيح لابناء الفقراء الالتحاق بالتعليم العالي او الجامعي.

كما ان نسبة مشاركة الاناث في التعليم ما زالت منخفضة، حيث نجد انه بالمرحلة الاولى عام ١٩٨٥، قد بلغت معدلات التسجيل الاجمالية للذكور ٧٪ في حين وصلت الى ٧٥٪ للاناث، كما انها بلغت ٥٥٪ للذكور في المرحلة الثانية مقابل ٤٠٪ للاناث اما في التعليم العالي فقد بلغت ١٣٪ للذكور مقابل ٧٪ للاناث في السنة نفسها[٣٤].

وتعكس كل هذه الملاحظات غياب ديمقراطية التعليم العربي افقيا وراسيا، هذا الى جانب غيابها داخل المؤسسات التعليمية ذاتها على النحو الذي سبقت الاشارة اليه، كنتيجة لغياب ديمقراطية المجتمع.

٤ - ارتفاع التكلفة مع انخفاض المردود

تشير البيانات الى ان الانفاق الحكومي على التعليم قد بلغ **٢٢ر١٤٧** مليار دولار امريكي في عام **١٩٨٤** بما يمثل ٥ر٥٪ من الناتج القومي الاجمالي للمنطقة العربية في العام نفسه [٣٥]. وهي نسبة مرتفعة تفوق مثيلتها في العديد من دول العالم الثالث. وتتوقع دراسة حديثة انه في حالة حدوث زيادة سنوية في النمو الحقيقي للناتج القومي الاجمالي بنسبة ٢٪ فمن المتوقع ان يصل حجم الانفاق التقديري المطلوب للنظام التعليمي العربي إلى **١٥٤** مليار دولار في عام **٢٠١٥**، وفي هذه الحالة فإن الانفاق على التعليم سيأتي في المرتبة الثانية مباشرة بعد «الدفاع» الذي يتوقع ان يصل الانفاق عليه في هذه السنة **٣٥٠** مليار دولار[٣٦]. والواقع ان الاستثمار بهذا الشكل في التعليم العربي اصبح **يفوق قدرة النظم التعليمية المادية**، لا سيما انها تعاني من تعاظم الهدر التربوي نتيجة اتباع سياسات تعليمية انتقائية، تضمن تعويق ابناء الفئات المحرومة من استكمال تعليمهم، فمن بين مظاهر الهدر ارتفاع معدلات التسرب واعادة الصفوف حيث بلغت نسبتها اثناء الفترة **٧٦-١٩٨١** في المرحلة الابتدائية **٢٤٪** ناهيك عن المراحل التالية[٣٧] وهذه المعدلات تمثل هدرا ماليا ضخما على كاهل الحكومات، ويضاعف من حجمه، معرفة التكلفة الاجتماعية للتعليم، اي التكلفة الناتجة عن الانتاج الضائع الذي ضحي به المجتمع في سبيل التعليم، والتي تقدر بنصف التكلفة الفعلية للتعليم العربي تقريبا.

وبدهي ان الهدر التربوي يؤثر في الكفاية الداخلية للنظم التعليمية بالسلب ويعمل على اضعافها. وفي الوقت نفسه نجد ان الكفاية الخارجية للتعليم، اي علاقة التعليم بسوق العمل، على الرغم مما ينفق عليه، منخفضة للغاية، حيث تتدهور اعداد ومستويات المخرجات التعليمية، ويتزايد عدم الرضا عنها ويسهم التعليم في ذلك بعجزه عن تقديم مهارات فاعلة لطلابه وقيم تخدم العمل المنتج. ومن هنا فإن المردود من التعليم محدود ولا يخدم احتياجات التنمية، بل يشكل قيدا عليها ويبدد مواردها الاساسية، **فهو تعليم ينظر للعالم وللمجتمع من حوله بعيون مغمضة، ولديه قصور ذاتي مرتفع يقاوم به حركات التغيير والتحديث الاجتماعي.**

٥ - تنمية البطالة

مع ارهاصات السبعينات او يكاد، تعرضت النظم الديموجرافية والاقتصادية لتحولات عمقية مفاجئة افضت الى مشكلات حادة في سوق العمل، من ابرزها حدوث «بطالة» حادة لا سيما بين المتعلمين، نتيجة عجز الاقتصاد القومي عن تدبير وظائف جديدة من ذلك النوع والمستوى الذي يتفق والشهادات الاكاديمية التي يحملها خريجو النظم التعليمية، فأدى ذلك الى تشبع اسواق العمل وتحولها من اسواق **طالبة** للقوى العاملة المتعلمة الى اسواق **بائعة لها** لوجود فائض متزايد منها، مما وجه الكثير من الشكوك والاتهامات للنظم التعليمية وبنفس القدر الاتهام الذي وجه للعوامل البنيوية والتجديدات التكنولوجية في سوق العمل(٣٨).

وفي هذا السياق تتسم البطالة في الوطن العربي بخاصية فريدة هي أنها مستوردة Imported Unemployment كنتيجة للوظائف المصدرة Exported Jobs، على حد تعبير زحلان حيث ان ضعف مقدرة النظم التعليمية والتدريبية على تطوير الاطر التعليمية والفنية القادرة على الانتاج يقود المجتمع العربي الى الاعتماد على المستوردات المنتجة والمصنعة في الدول المتقدمة، فتصدر هذه الدول الى الوطن العربي الخبراء واالقوى العاملة للعمل في الاسواق العربية، وبالتالي تتولد في الدول المتقدمة فرص عمل على حساب فرص العمل التي كان بالامكان خلقها في الوطن العربي لو انه قادر على توفير هذه المنتجات المستوردة محليا، هذا عن الوظائف المصدرة، في حين يترتب على توليد فرص عمل في الخارج لحساب الاقتصاديات العربية تقليل من فرص العمل المحلية للأيدي العاملة العربية، مما يؤدي الى زيادة البطالة بينها، وتصبح البطالة وكأنها مستوردة(٣٩).

والتعليم مسئول كذلك، عن تنمية البطالة بفشله الواضح في الاعداد الكمي والكيفي المناسب للقوة العاملة العربية، فنجد في اوائل الثمانينات، ان العامل المتوسط في الاقطار الصناعية قد تلقى حوالي ١٠٫٥ سنة تعليمية بالاضافة الى ان ٢٥٪ من القوة العاملة قد حصلوا على تعليم جامعي او اعلى، في حين نجد ان العامل العربي المتوسط لم يكد يتجاوز ما حصل عليه من سنوات تعليمية ٥٫٥ سنة، وحوالي ٤٪ فقط من قوة العمل العربية من خريجي الجامعة (٤٠).

ولا يقتصر الامر عند حد الكم بل يتجاوزه الى طبيعة الاعداد نفسه ونوعيته، والاستخدام الافضل لمخرجات النظام التعليمي، فالنظم التعليمية العربية، خاصة النظامية، لا تستجيب بسهولة لمتغيرات سوق العمل، ولا تقدم لخريجيها برامج ارشادية

توجيهية حقيقية عن هذا السوق، كما لا توفر لهم مهارات تساعدهم على مواجهة البطالة حيث لا توجد لديها بصفة عامة، برامج للتدريب التحويلي ولاعادة التأهيل كما هو الحال في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء.

وقد ترتب على هذا بدرجة او باخرى. تدهور انتاجية العامل العربي اذ انها عموما لا تتجاوز خمس مثيلتها في العالم المتقدم في مجال الصناعة، ولا تتجاوز واحد الى عشرين من مثيلتها في الزراعة(٤١). كما تتدهور الانتاجية العلمية للعلماء العرب بالنسبة لمثيلاتها في اقطار العالم المصنع كما اشرنا من قبل.

ومن جهة اخرى فإن ربط التعليم بالشهادات وربط الاخيرة باجر محدود، وهو ما يطلق عليه تسعير الشهادات Certificate Pricing يسهم، بدرجة ما، في تعميق مشكلة البطالة وتنميتها وذلك في غياب ربط حقيقي بين متطلبات الشهادة ومعدلات الاداء، فبينما يحتاج سوق العمل الى من يمتلك مهارات الاداء الجيد نجد ان غرض الشهادات قائم على من يعرف اكثر، والهوة بينهما كبيرة.

٦ - تهافت محتوى التعليم

لعل اول ما ينبغي ابرازه هنا هو ان جذور هذا التهافت تعود الى عصر الاستعمار او النظم السياسية المتخلفة، حيث أفرز هذا العصر اوضاعا ومناخا لا تسمح الا بمناهج تكرس، التبعية، وتنمي الطبقية، والترفع عن العمل وجماهير الشعب، والانانية، وفقدان القدرة على مواجهة التحديات، جملة عزل النظم التعليمية عن واقعها وقلّص دورها في التغيير الاجتماعي، بل تعويقه(٤٢)، وقد ظلت بقايا هذه التوجهات تؤثر في محتوى التعليم حتى بعد الاستقلال على الرغم من كل الجهود التي بذلت لتطوير هذا المحتوى.

فمحتوى التعليم ما زال يعبر عن تفكير ويسميه البعض التفكير القائم على الترقيع، ويتمثل في الصراع المستمر بين القديم والجديد من المفاهيم والاتجاهات والانظمة وكل الثنائيات والازدواجيات المعروفة(٤٣). فمنهاهجنا التعليمية على سبيل المثال، ما زال يتجاذبها تياران اولهما، ينحاز كلية للتراث والثقافة العربية التقليدية على حساب حضارة العصر، بدعوى التأكيد على الهوية العربية، وفي سبيل ذلك يقدم هذا التراث على نحو لا يستثير العقل ولا يمحص النقل، بل يحنط التراث ويبالغ في تقديسه ويعزله عن الواقع المعاش، فتأتي المناهج غير موضوعية، تسحب المتعلم من واقعه الى عالم يؤمن به ولا يعيشه، فيغترب عن ذاته وعن حضارته. وفي الجانب المقابل، نجد مغالاة في تقديم قيم

وادوات الحضارة الغربية، فتنزلق هذه المناهج الى تمجيد كل ما هو غربي وتقليده تقليدا شائها. وبدهي ان مثل هذا الاتجاه كسابقه، يزيد من اغتراب المتعلم عن واقعه المتخلف ويجعله متطلعا باستمرار خارج حدود وطنه وشعبه، ويقلل من شأن حضارته العربية الاسلامية الاصيلة، ويتغافل عن دورها في صنع الحضارة الغربية ذاتها[٤٤].

كذلك نجد ان محتوى التعليم مغترب عن عصره، عصر المعلوماتية، فهو غير قادر على ملاحقة المعارف التي تتسابق الى حد لا مثيل له، بل انه عاجز ايضا عن الانفتاح عليها والاتصال بمصادرها، او الاختيار والانتقاء لانسبها لمجتمعنا واكثر فاعلية في تطوير حياتنا. **فمحتوى تعليمنا لا يعبر الا عن مفارقة يائسة عند التعامل مع المعلوماتية ومجتمع الغد الذي يرتكز عليها وينطلق منها،** فهذا المتحوى في احسن حالاته تاريخ للعلوم اكثر منه تبصير باساسيات علوم وتكنولوجيا العصر وتطبيق لها، وهو في الوقت نفسه يدعم ثقافة الذاكرة على حساب التفكير الناقد، والتفكير المبدع فيبدو ان الطفل العربي ينطبق عليه قول «جان جيرودو» ان كل طفل منذ مولده مغموس حتى قدميه بالذاكرة. وان وجد هذا العلم الحديث فانه يعرض في شكل معارف هزيلة لا تغني ولا تشبع من جوع، بعيد عن الخبرات العملية الحقيقة كما انه يفتقر الى التربية السلوكية والتوجيه الاجتماعي الذي يضمن استخدامه في خدمة قضايانا الوطنية والقومية[٤٥]. كما ان هذا التعليم يقوم على التربية التجزيئية أو المصرفية بتعبير بولو فرير Education Baking التي تعتمد على التلقين الذي يلغي العقل ويرسخ الارهاب الفكري ويعزل المتعلم عن الاطار الكلي لواقعه ويعوق قدرته على المشاركة في التنمية[٤٦].

٧ - غياب التخطيط المستقبلي للتعليم

ان تأمل طبيعة التخطيط السائد في قطاع التعليم العربي يكشف لنا عن حقيقة مؤداها ان هذا التخطيط ليس اكثر من مجرد رسم برامج تقوم على بعض الحسابات الكمية والاساليب التقليدية المشكوك في فاعليتها وفرضياتها: فهي لا تعبأ بالجودة والفاعلية كما انها تتحرك في افق زمني ضيق يترواح بين سنة وخمس سنوات على الاكثر. وهذا اللون من التخطيط او رسم البرامج، ليس في مقدوره استشراف افاق المستقبلات المجتمعية والتعليمية المحتملة والممكنة والمرغوب فيها لانه لا يستند الى سياسات مستقبلية واضحة، ولا يستطيع تحمل مسئولية تشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة والاحتياطية او اتخاذ قرارات معقلنه بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ كما انه تخطيط

اوتوقراطي حيث يفتقر الى مشاركات اعضاء المؤسسة التربوية وعملائها. وتكشف نتائج هذا التخطيط عن انه لم يستطع ان يحقق اهداف التعليم وطموحاته المستقبلية، فلا هو نجح في مراميه الكمية ولا في ازالة التمايزات المستعصية داخل التعليم نفسه ولا زاد من فاعلية التعليم المجتمعية وكفايته الخارجية، كما انه لم يسهم في التنمية الاقتصادية الاسهام المرجو، ولم يغير المجتمع واخيرا لم يصلح التربية نفسها[٤٧].

الخلاصة

يستطيع المدقق في خطايا التعليم السابقة، ان يتأكد ان وضعية التعليم تشاركه قوى مجتمعية اخرى. لها الدور الفاعل في بلورة ازمته وتقليص حدود نجاحاته، **فمجتمع معوق لا بد ان يفرز تعليما معوقا باعتبار ان التعليم ليس سوى منظومة فرعية ضمن تشكيله المنظومات المجتمعية الاخرى، يتأثر بها ويستجيب لها ويؤثر فيها**. لذا فمن الظلم ان تتحمل هذه المنظومة الفرعية اخطاء باقي المنظومات الاخرى، او ان توضع وحدها في قفص الاتهام لنعلق عليها كل فشل سياسي او مجتمعي لتغيير الواقع، حيث ان «المدرسة او الجامعة ليست سلطة خامسة في الدولة، وليست لها قوة تشريعية او تنفيذية او سياسية، وليست مفوضة اجتماعيا بتغيير اسس المجتمع وتعديل ابنيته على النحو الذي تريده . . انها كمؤسسة اجتماعية تقوم برسالة ثقافية تربوية في بيئات غالبا ما تكون معاكسة لعملها او مناقضة لفلسفتها»[٤٨].

والعدل يقتضي التأكيد بانه عندما كانت البيئة العربية ملائمة، بعض الشيء، لحركة التنوير لم يقصر التعليم في تحقيق مهام عدة واتسعت دائرة نجاحه في مهام كنقل التراث الثقافي والحضاري، وانتاج رواد فكر ومبدعين له قادرين على اثراء حياة «الانسان العربي» وتخريج كوادر بشرية مؤهلة تأهيلا عاليا قادرة على المشاركة في خطط التنمية، وتوزيع المعارف الجديدة، والمشاركة في تقديم خدمات لتشخيص الصحيح لامراض المجتمع وعلله.

اذا تأملنا ما يحدث في النظم التعليمية العالمية (النامية والمتقدمة على السواء) وجدنا ملامح ما يسمي **بأزمة عالمية في التعليم** بدأت في الستينات بفعل اسباب اربعة هي «الزيادة الجادة في تطلعات الشعوب نحو التعليم، النقص الحاد في الموارد، القصور الذاتي الكامن في الانظمة التعليمية، قصور ذاتي للمجتمعات ذاتها . . منع هذه المجتمعات من الاستفادة المثلى من التعليم، ومن العمالة المدربة لمساندة التنمية القومية[٤٩]. وقد تفاقمت في الدول

النامية، بصفة خاصة ازمة التعليم، وتردت نوعيته، بالاصرار على بقاء نظم تعليمية مستوردة من الخارج لم تعد تتناسب واحتياجات هذه الدول وامكاناتها، على النحو الذي سبق توضيح تداعياته في التعليم العربي، حيث اسهمت هذه النظم المستوردة، لا سيما النظم المدرسية منها، في تكريس الهيمنة الامبريالية وتم استعمار المعرفة ذاتها بشكل يخدم الاهداف الامبريالية في بقاء الاوضاع السلطوية الهيراركية داخل المجتمعات النامية، مما عمق من تخلف المجتمعات وتبعيتها للنموذج الانمائي الغربي(٥٠).

وقد اتى عقد الثمانينات بتشكيلة من التحولات الاقتصادية والسياسية والديموجرافية العميقة التي جعلت الازمة العالمية للتعليم اكثر حدة، واضافت اليها ملمحا جديدا يتمثل في ازمة ثقة في التعليم نفسه(٥١). من هذا المنظور ظهرت دراسات عالمية كثيرة تنتقد التعليم وتدعو لمراجعته وتحذر من مخاطر الاستراتيجيات التي يقوم عليها، ولعل من اشهرها **التقارير الثلاثة الشهيرة** لليونسكو ولنادي روما والتي صدر اولها في اوئل السبعينات بعنوان: تعلم لتكون. ثم التقرير الثاني عن التعليم الذي صدر في نهاية السبعينات بعنوان: لا حدود للتعلم. عبور الفجوة الانسانية (وهو ما ترجم بالعربية تحت عنوان: التعليم وتحديات المستقبل)، ثم كان التقرير الثالث الذي صدر بعنوان: بحث عن الحكمة في العالم: الدور الذي تلعبه القيم الاخلاقية في التعليم، في اواخر الثمانينات(٥٢).

وقد تلاحقت التقارير الوطنية التي انتقدت الاوضاع التعليمية السائدة داخل الدول المختلفة، ولعل اشهرها على الاطلاق هو التقرير الامريكي «امه في خطر Nation at Risk. الذي صدر عام ١٩٨٣ الذي اتهم التعليم الامريكي بالتخلف والعجز عن تحقيق التفوق العالمي وتعبئة الامكانات المتاحة لدية لتحقيق هذا التفوق والامتياز(٥٣). ويبدو ان هذا التقرير الخطير وما تلاه من تقارير امريكية اخرى، قد رفع الحرج عن باقي دول العالم، المتقدمة والنامية على السواء لتنقذ نظمها التعليمية، بعدما اكتشفت أن التعليم في احد القوتين العظميين في النظام الدولي المعاصر يعاني من التخلف ويقود الى الامية التكنولوجية فظهرت تقارير مماثلة تدعو لاصلاح التعليم في اليابان والاتحاد السوفيتي والصين والمانيا الغربية، باعتبار ان التعليم هو المدخل الرئيسي للتقدم ولدخول القرن الحادي والعشرين(٥٤). وعند الحديث عن إمكانات النظام التعليمي الياباني، على سبيل المثال، للتمهيد لدخول اليابان للقرن الحادي والعشرين نجد ان احد «المفكرين اليابانيين يعتقد ان النظام التعليمي لبلاده عاجز عن ذلك».

فهو قد انتج كتلا من البشر المطيعين المعقولين والمهذبين، الذين يفتقرون الى قدرة

الاستقلال في التفكير، وادى هذا في الماضي الى انتاج قوة عاملة نموذجية استلزمتها الصناعة اليابانية نحو انتاج السيارات . . لكن هذه الوصفة (التربوية) لم تعد ناجحة لاحراز النجاح في تجديد التكنولوجيا الرفيعة . . ينبغي للمدرسة ان تتخلى عن قياس كل فرد بنفس المعيار. على المدارس ان تسمح بمزيد من التنوع (بين الافراد) ولا تصر على ان يتنافس كل تلميذ في نفس الامتحانات(٥٥).

يقودنا كل ما سبق، الى ان نكف فورا عن التمسك بالمفهوم الضيق لأزمة تعليمنا العربي، الذي يرد اسباب هذه الازمة الى مسائل بيداجوجية وفنية فقط. **فهذه الازمة امتداد لازمة عالمية، كما انها انعكاس لازمة مجتمعية انها ازمة نمو لا ازمة موت او احتضار،** على انه من ناحية اخرى لا تدفعنا خطايا التعليم وعجزه الى اليأس او الكف عن محاولات الاصلاح والتجديد، بقدر ما تدعونا الى تفهمها، والتوجه فورا الى المستقبل لمحاولة استشرافه والتخطيط له قبل ان تتفاقم هذه الخطايا وتسيطر على مستقبلنا وتصيب كل جهودنا ومحاولاتنا للتغييلاً بالاحباط. ولعل الدراسة الحالية جزء من هذا الهدف الكبير، يحاول فيها عدد من مفكري هذه الامة ان يرسموا ملامح لخطوط يمكن الاسترشاد بها في تطوير تعليمنا وتقليل همومنا التعليمية والمجتمعية، تمكينا للإنسان العربي من اقتحام عالم الغد الذي لن يرحم من يتخلف عن اللحاق به.

رابعا: منهجية الدراسة:

سوف نناقش هذه المنهجية وفقا للمحاور التالية:

١ ـ اشكاليات دراسة مستقبل التعليم

لعل اول ما ينبغي ابرازه حينما نشرع في عمل كالذي نحن بصدده الان، ان نتوقف قليلا لنحدد، في اول الامر، طبيعة المنهجية التي اخترناها، والاجراءات التي اتبعناها فقادتنا الى ما نعرضه من نتائج. ولما كان ثقات المنهجين يؤكدون على كون طبيعة الموضوع هي التي تحدد منهج دراسته، ولما كان موضوع اهتمامنا الخاص هوالتعليم العربي في «المستقبل» فان هذا يدفعنا اولا الى اثارة التساؤل التالي: **كيف تتحدد منهجية واضحة لاستشراف التعليم العربي في المستقبل؟ وقبل ذلك: ما الاشكاليات التي يسوقها الخطاب الاستشرافي المعاصر لمفهوم «المستقبل»؟**

ربما يبدو في مقدمة هذه الاشكاليات، ان هذا المفهوم ينطوي على مفارقة، فالمستقبل ليس له وجود كشيء مستقل، لذا لا يمكن دراسته بل من الممكن دراسة افكار عنه، وقد

يكون مصدر هذه الافكار هو الماضي او الحاضر، على ان تتاح لنا باستمرار درجات من الحرية والمناورة تجعلنا نتجاوز هذا الماضي او ذاك الحاضر، وفقا لارادتنا وخياراتنا، باعتبار ان جزءا كبيرا من المستقبل ليس انعكاسا للماضي او الحاضر، وبالتالي فانه في امكاننا ان نشكل جزءا هاما منه. تقودنا هذه الاشكالية اذن، الى تقرير اننا لا نستطيع رسم صورة للمستقبل كاملة، بل نتصوره ونشكله ضمن اختيارات مفتوحة، وان كانت هذه الاختيارات مشروطة بالواقع الموضوعي، وهذا يبرز المرونة التي يمكن ان يتشكل بها المستقبل باعتباره اداة افعالنا، على الرغم من عدم وجوده كشيء مستقل، هذا اذا اجدنا استشراف هذا المستقبل، في الواقع البالغ التعقيد والمستقبل المفعم بالغموض.

وفي هذا السياق تنبغي التفرقة بين حضور مفهوم المستقبل في الخطابات المستقبلية المعاصرة:

فالمستقبل منظورا اليه من داخل **الخطاب المستقبلي البراجماتي** هو امتداد للماضي والحاضر، بل هو محكوم بهما، ولدراسته يتم التركيز على الاتجاهات والتنبؤات البراجماتية الدقيقة المشبعة بالاتجاهات التكنولوجية والاقتصادية والمبشرة بالابداع التكنولوجي والخالية تماما من القيم. وهذا المفهوم، على الطريقة الامريكية، يصبح ملفوفا ببطانة سياسية معقدة تخدم مباشرة مصالح نخب حاكمة، وتستهدف التأثير في الحاضر، واستعمار المستقبل.

في حين يكتسي مفهوم المستقبل في **الخطاب المستقبلي النظري** على الطريقة الاوروبية، معنى مختلفا مباينا، فهو تجاوز مبدع للماضي والحاضر او انقطاع عنهما، ويعتمد في قراءته للمستقبل على نظرة كلية للتطور الاجتماعي تأخذ في اعتبارها صراعاته الايديولوجية والقيمية والطبقية . . الخ، لذا فهو يعتمد على التنبؤ الاجتماعي ويستهدف توسيع دوائر الاختيار الاخلاقي وبالتالي فالخطاب المستقبلي النظري يعبر عنه افضل تعبير روجيه جارودي في قوله انه «ليس من مستقبل حقيقي ولا من ابتداع حقيقي للمستقبل الا من النفوق والتسامي، اي من منظور القطيعة بينه وبين ما سبقه وتجاوز الحاضر لا يكون المستقبل الحصيلة والنتاج للقوى الفاعلة في الماضي فحسب بل يكون انبثاقا شعريا لما هو جديد حقا، وخلقا لشيء لم يكن متوقعا ولا محتملا. بهذه الطريقة وحدها نستطيع ان نبتدع المستقبل، لا المستقبل الذي سيكون بل المستقبل الذي نصوغه نحن ونصنعه[٥٦].

ولتفادي مأزق الانحياز لأي من التنبوئين ولتجنب الفجوة المنهجية بينهما، يصبح من المحتم الاخذ بمنهج مركب بداياته نظرة شاملة كلية مستقبلية للاتساق المجتمعية، ثم

مضاهاه لنتائج دراسات واستشرافات براجماتية متخصصة يلي ذلك توحيد لهذا كله في اطار شمولي مستقبلي.

اما الاشكالية الثانية، فتتلخص في انه **ليس ثمة مستقبل واحد بل مستقبلات، وهذه المستقبلات التي تتراوح ما بين المحتمل والممكن والمفضل، مشروطة بظروف وعوامل تاريخية مجتمعية وحضارية**. فالواقع ان كل مجتمع مواجه ليس فقط بمتوالية من المستقبلات المحتملة، بل ايضا بتصنيفه من المستقبلات «الممكنة» ويتضارب بين المستقبلات «المفضلة». وقيادة التغيير هي الاجتهاد في تحويل محتملات معينة الى ممكنات سعيا الى مفضلات متفق عليها، وتحديد المحتمل يحتاج الى علم مستقبلي، وتوصيف الممكن يحتاج الى فن مستقبلي، وتوضيح المفضل يحتاج الى سياسة مستقبلية(٥٧). وان كانت هذه الاشكالية تدعونا للتحرر من بعض المسلمات القديمة، التي تقوم على فكرة ان هناك مساراً واحدا محتوما للمستقبل تنبني عليه كل احلامنا واهدافنا وتخطيطنا، فأنها تدعونا اكثر الى الحذر من التبسيط المتعسف للمستقبلات، لا سيما تلك المتصلة بالظواهر الانسانية والاجتماعية.

والاشكالية الثالثة، تؤسس على قناعة مؤداها ان **دراسة المستقبل لا يتسنى لها ان تصبح متكاملة الا اذا نظرنا لهذا المستقبل من خلال عدسات مختلفة التخصصات وان تكون معاينته في فترات مختلفة من الزمن**(٥٨). **فالدراسات الجادة للمستقبل تتكامل فيها اشكال من المعارف والمناهج، التقليدية وغير التقليدية ومحملة بأكثر من تخصص علمي، فهي في الاساس دراسات بينية** Interdiscplinary Studies في معظم تصوراتها. فوضع سيناريوهات لمستقبل التعليم في عام ٢٠١٥ مثلا، لا يتم دون ان توضع في الاعتبار كافة عوامل النسق الاجتماعي ـ الاقتصادي ـ الحضاري المؤثرة اذ ان جميع هذه العوامل تتبادل التأثير والتأثر. فلا يمكن للمستقبل التعليمي ان ينعزل عن المستقبل السياسي ولا عن المستقبل الاقتصادي والثقافي، وجميعها لا ينعزل عن مستقبل الحضارة. لذا، فإن العالم المختص بدراسة مستقبل التعليم لا يمكن ـ كما يقول «تورستن هيوسن» ان يتجنب الدخول في نقاش عن نوع المجتمع الذي يبحث عنه في المستقبل. وبهذا العمل يمكنه ان يساعد بطريقة غير مباشرة على ايجاد القيم التي يريدها ويدفع المجتمع الى تبنيها(٥٩). وبدهي ان هذه الاشكالية تلزمنا باتباع مناهج بينية او مجاوزة Transdiscipliary للفحص المتعمق لاحداث المستقبل وفواعله، في اطار رؤية شاملة.

اما الاشكالية الاخيرة، فتتحدد في ان **النظر في المستقبل يشوشه**، تماما كما ان النظر

الى الذرة يغيرها، والنظر الى الانسان يحوله(٦٠). وهذه الاشكالية تواجه العلوم الانسانية والاجتماعية بخاصة ولكن هـذا لم يمنع من المجـازفة بـدراسة الانسـان والمجتمع عبـر مفهومات وقوانين ونظريات سعيا نحو الاقتراب الحثيث من الحقيقة. وبهذا الصدد تتخذ دراسة المستقبل احد سبيلين اولهما، ينطلق من الحاضر، بمواصفاته وتشكيلاته الى المستقبل ليسوق لنا مشاهد او سيناريوهات «اتجاهية» هي امتداد للماضي والحاضر، وهذا ما يعرف بالمقاربة الاستكشافية Explorotory Approach، وثانيهـا ينطلق من حـاجات واهـداف مستهدفة ومرغوب فيها تتساقط على الحاضر من المستقبل لتبحث في هـذا الحاضـر عن عناصر تحقيقها وهي ما يعرف بالمقاربة المعيارية او الاستهدافية Normative Approach . وتتسم المقاربة الاولى بانها امتدادية غير مبدعة فهي تعيد انتاج الحاضر في تحليلها النهائي، في حين ان الثانية مبدعة ولكنها قد تجنح الى الخيال، وكلاهما يشوش المستقبل.

ولعل هذه الاشكالية تدعونا لالتماس مقاربة ثـالثة، هي في الحقيقـة مركب من المقاربتين الاستكشافية (الاكثر دقة) والمعيارية (الاكثر خيالا) يعظم من مزايا كل منهما. وفي حالة صعوبة تحقيق ذلك يمكن مقابلة سيناريوهات (ايا كانت استكشافيـة او معياريـة) بعضها ببعض فيما يتصل بمشكلة او مشكلات مجتمعية كالتكنولوجيا او الطب او الزراعة او التعليم او الدفاع، او جميعها في آن واحد، بهدف «استخلاص الفرضيات الاساسية التي قد تستخدمها كل فئة ايا كان الموضوع الذي تتصدى له. فليست المقـابلة مباشـرة بين سينـاريوهـات يمكن موازنتهـا. انها تفترض التمـاثل الاولي، في دراسـات ذات طابـع مشخص، بين الافكار العامة التي ينبغي مناقشتها»(٦١) وهذا ما سـوف تحاول دراستنـا تحقيقه بدرجة او باخرى.

٢ ـ المنهجية: التحليل المستقبلي

انطلاقا من الاشكاليات السابقة، التي كان اهتمامنا بها منبعثا من هاجس البحث عن منهجية ملائمة لدراستنا، والتي تشكل قيودا بالضرورة على منهجية دراسة مستقبلات التعليم مثلما تفرضها على غيرها من منهجيات دراسة مستقبلات اخرى، ويمكننا ادراج دراسات وبحوث المستقبـل ضمن ما يسمي Oriented Reseach Action اي انـه دراسة موجهة في اتجاه عمل معين يختص بالتفكير فيما نريد ان يكون عليه في المستقبل وفقا للمعايير التي نرتضيها، ومن خلال بعد زمني طويل (٦٢) وتهدف هذه الدراسات اذن الى مساعدة صانعي ومتخذي القـرارات على ان يختـاروا بحكمة ـ وفقـا لاغراضهـم وقيمهـم ـ بـين مستقبلات بديلة لاتجاهات العمل المتاحة في زمن معين. وعندما يتصل الامر بمستقبـل

التعليم، فانه لا يمكننا التوصل الى بدائل تربوية مستقبلية معقولة ما لم يتوافر شرطان اساسيان يجملهما هيوسن في :-

١) ان نعتبر التربية نظاما متكاملا، اي لا نقيد انفسنا باجزاء من النظام تدرس بشكل تقليدي.

٢) ان ننظر الى الجهاز التربوي من حيث محتواه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وهذا سيؤدي في النهاية الى محاولة وضع تصميم لبدائل شاملة في المستقبل.

تأسيسا على ما سبق فإن المنهجية سوف نتبناها في الدراسة الحالية، منهجية مركبة يطلق عليها «التحليل المستقبلي» Prospective Analysis هذه المنهجية تعرف احيانا بالاستشراف[٦٣] «تتخيل المستقبل وتستحضر مستقبلاته البديلة (المحتملة والممكنة والمفضلة). وهي لا تستند في مطالعة المستقبل او التفاوض معه، على النبؤات والتنبؤات كما لا تخطط للمستقبل، انما تعتمد بداية على تحليل نسقي او نظمي System Approach يبدأ بتحليل النظم الفرعية Sub - Systems بطريقة تسمح بفهم التغيرات التدريجية في هذه النظم وعلاقاتها، وتسمح في الوقت نفسه بامكان ادماج صورة هذه النظم الفرعية تدريجيا ضمن اطر كلية مترابطة توجهها توقعات دلفية «حدسية» وسيناريوهات «مشروطة بفرضيات موجهة»[٦٤].

ومن هنا فإن الدراسة الحالية سوف لا تستبعد التقينات الاستشرافية التقليدية وانما تحركها وتستفيد من امكاناتها وافتراضاتها ضمن اطار تحليلي تتساند فيه ايجابيات كل تقنية مع غيرها من التقنيات وصولا لاقرب نقطة مما نفترض انه المستقبل. لذا فان المنهجية المتبعة في الدراسة تصبح تنبؤات مشروطة Conditional Forecasts على انها تبقى منفتحة على التصورات الحرة للمستقبل ولا نزعم ان ما حصلنا عليه من استشرافات يمكن الوثوق به والاعتماد عليه تماما، ولكن غاية ما نبتغيه منها هو تقليل فرص المفاجأة في المستقبل، وان تمدنا باساس سليم لاتخاذ القرارات طويلة المدى.

٣ ـ اساليب الدراسة:

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية سوف تعّول على استخدام تقنيات دلفاي والسيناريو، التي تدعمها باستمرار استثارة فكرية جماعية. وفيما يلي عرض موجز لطبيعة كل تقنية وامكانات استخدامها في الدراسة الحالية:

اسلوب دلفاي Delphi Technioque .

يعتبر احد المنهجيات الحَدْسية اساسا وان كان قد استطاع اخيرا ان يمزج بين الاساليب الحدسية والاستطلاعية والمعيارية في توليفة واحدة قادرة على استشراف اجتماعي وتكنولوجي للمستقبل. ويستخدم هذا الاسلوب عموما في تنظيم وصقل وزيادة الاجماع والانساق بين الخبراء في مجال ما بشأن قرار او قضية ما في المستقبل. ووفقا للثقات في هذا الاسلوب فإنه يستخدم للحصول على زيادة في حصيلة الاراء والمعلومات من اي عدد من الخبراء في مجال تخصصاتهم من خلال ما يسمى بعملية التغذية الراجعة(Feed Back) وهي عملية اتصالية في الاساس تثرى عملية اصدار القرار او الحكم في الموضوع المدروس[٦٥] ويتميز هذا الاسلوب بقدرته على الغاء ما يسمى بنشاط اللجان الفرعية ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التي تؤثر في اتخاذ القرار او الحكم من قبيل الاقتناع الظاهري، التردد، الاحجام عن التخلي عن الاراء العامة او الرسمية المعلنة، كما انه يستبدل بالنقاش والجدل المباشر برنامجا مصمما بعناية عن طريق الاستفهام الفردي المتتابع، حيث يتاح للخبير فرص معاوده النظر في تقديراته السابقة مرات ومرات، وان يأخذ في اعتباره ما اهمله من عوامل كان يعتقد في اهميتها الثانوية. كما ان هذا الاسلوب قادر بوجه عام على تسهيل الحصول على معلومات من اكبر عدد ممكن من الاشخاص دون اية صعوبات جغرافية، كما تسهل ادارته بتكلفة منخفضة، ويمكن الحصول منه على معلومات عن اية ظاهرة معقدة يصعب فهمها او تفسيرها. يضاف الى هذا قدرته على تركيز الانتباه على المجالات المرغوب فيها في الموضوع المدروس، من هنا فان اسلوب دلفاي يمتلك امكانات فائقة في بناء الاتصال بين مجموعة من الافراد المتخصصين او الخبراء بغرض حل مشكلة معقدة او مناقشة موضوع متشابك في اسلوب جماعي[٦٦].

وهناك صورتان متميزتان من اسلوب دلفاي اولاهما، الاسلوب التقليدي المتعارف عليه (Conventional Delphi) وهو ما يعرف ايضا باسلوب الورقة او القلم (Paper and Pencil) او تمرين دلفاي(Delphi - exercise) وفي هذا النوع، وهو الاكثر شيوعا، يقوم فريق صغير للملاحظة والمراقبة (Monitor Team) بوضع تصميم لاستبيان او استطلاع للرأي حول موضوع ما في مجال معين ثم يرسل هذا الاستبيان الى مجموعة كبيرة من الافراد الذين يقومون بارسال الاجابات الى فريق الملاحظة الذي يقوم افراده بتنسيق وتلخيص نتائج الاستبيان ثم يقومون بتطوير استبيان جديد لنفس المجموعة التي اجابت في المرة الاولى (re-spondent group) مع اتاحة فرصة واحدة على الاقل لاشخاص هذه المجموعة كي يراجعوا

اجاباتهم السابقة ويعيدون تقييم ارائهم في ضوء نتائج الاستبيان الاولى (الجولة الاولى) ثم تتكرر الجولات الى حوالي ثلاثة او اربعة جولات. في حين ان الاسلوب الثاني يطلق عليه مؤتمر دلفاي (Delphi Conference) او اسلوب الوقت الحقيقي (الفعلي) real — time Delphi، وفي هذا النوع يستبدل بفريق الملاحظة الحاسب الالي بعد تغذيته بحيث يقوم هو بتجميع نتائج المجموعة المستجيبة. ويلاحظ في هذا النوع انه يجب ان تكون كل ملابسات وظروف عملية الاتصال محدوده ومعروفه من قبل بدقه، على العكس من الاسلوب التقليدي الذي يقوم فيه فريق الملاحظة بضبط هذه الظروف كدالة لنتائج الاستبيان[٦٧] وقد حرصنا في دراستنا هذه على المزج بين الامكانات التكنولوجية التي يتيحها الاسلوب الثاني والحساسية الانسانية التي يتيحها الاسلوب الاول.

ويتخذ شكل دلفاي احدى صورتين او هما معا، الاولى استقرائية (Inductive) حيث يقدم الخبراء سؤالا مباشرا عن المجال موضوع الدراسة ويترك لهم حرية الادلاء بتصورهم. اما الصيغة الثانية لدلفاي فهي استنتاجية (Deductive) وفيها يقدم للخبراء معلومات عامة عن الموضوع يعقبها مجموعة من الاسئلة المفتوحة النهاية Open - ended ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم، ومن خلال تحليل المعاني في استبيان الجولة الاولى، يصمم استبيان تان ويعاد الى بعض من مجموعة الخبراء الذين يرحبون بتعديل استجاباتهم اذا شعروا بأن هذا ضروري، اما الذين يمتلكون حججا قوية فسوف يصرون على ارائهم ويدافعون عنها. وقد ضمت استبيانات جولات الدراسة الحالية مزيجاً من الاسلوبين معا وهذا ما سوف يتضح في الاجزاء الخاصة باجراءات الدراسة.

وعلى الرغم من الامكانات الكثيرة التي يقدمها اسلوب دلفاي، الا انه يواجه ببعض التحديات التي قد تعوق نجاحه، واهمها، عدم الدقة في اختيار الخبراء، فقدان الثقة في محك الاجماع الذي يمكن الوصول اليه بسبب عدم التجانس بين الخبراء المشاركين وسيادة راي الاغلبية، صعوبات الاتصال، وعدم القدرة على تهيئة الظروف المناسبة لعمل الخبراء بكفاءة وتدني مستوى ادارة عملية الاتصال. هذا الى جانب مشكلات اخرى اساسية منها اختلاف المدارس الفكرية للمشاركين، وتأتي اهمية هذه المشكلة في انها تؤدي الى اساءة الفهم نتيجة لاختلاف اللغة ولاختلاف المنطق الذي يتحدث به اصحاب الخلفيات الثقافية المختلفة، كذلك هناك المشكلة التي تفرض نفسها عند اي دراسة او تحليل وهي الامانة العلمية لمجموعة المراقبة والضبط، حيث يحتمل تحريف ملخص النتائج[٦٨].

وازاء هذه الملاحظات النقدية وغيرها ظهرت ابتداء من عام ١٩٦٩ صيغة جديدة

لدلفاي لا تهدف الى ايجاد اجماع في الرأي بطريقة ميكانيكية بين وجهات النظر المختلفة للخبراء والمختصين بل الى محاولة تكوين وجهات نظر مختلفة وتحديد اقوى تلك الوجهات كحلول في اي سياسة رئيسية. كما تظهر حرية الرأي وتأخذ في اعتبارها الاحداث والمواقف المختلفة. ويطلق على هذه الصيغة سياسة دلفاي The Policy Delphi ، وهي اذن وسيلة تحليل كما انها وسيلة اقناع، ومن الممكن اعتبارها وسيلة تعليمية لجزء من المستمعين او المستجيبين، على الاقل باختيارات لم يدركوها من قبل [٦٩]. وتنسجم هذه الصيغة مع اهداف دراستنا. حيث يصبح من المهم تحليل اتجاهات قادة الرأي العام العربي والخبراء المشاركين نحو اشكال التعليم العربي في المستقبل تمهيدا لرسم ملامح سياسة مستقبلية للتعليم العربي، بشكل تصلح معه هذه الصيغة «الدلفية» لا تكون منتدى للافكار عند طرح الخيارات ومراجعتها.

طريقة السيناريو Scenario Method

السيناريو هو تاريخ المستقبل History of the Future فهو يصف سلسلة ممكنة من مجموعة الاحداث Events (اي الوقائع غير المقصودة التي لا يمكن التحكم فيها) والتصرفات Actions (التغيرات المقصودة والمتعمدة) المحتمل وقوعها في المستقبل والقوى المؤدية الى وقوعها. ويعد بناء ترتيب منطقي لتسلسل الاحداث، ومحاولة تحديد الروابط القائمة بينها، باعتبار ان هذه الاحداث لا تقع منعزلة عن بعضها البعض، وانما ترتبط هذه الاحداث من خلال عملية ديناميكية . . ويتم التركيز عند كتابة السيناريوهات على تلك التصرفات باعتبارها العناصر التي تشكل التطور في المجتمع[٧٠].

والسيناريو قد يكون طريقة تنبؤية جامدة اذا حرص على مد اتجاهات الماضي والحاضر في المستقبل ولكن اذا تحرر من هذه الاسقاطية الساذجة وامن كاتبوه ان التجارب الانسانية يستحيل تكرارها، بهذا الشكل يتحول السيناريو الى تنبؤات مشروطة تتراوح بين افتراضات عن الواقع بامكاناته ومواصفاته وتصورات عن المستقبل الذي نرغبه ونفضله، كأن نتساءل ماذا يحدث لو . . ؟[٧١] ويصبح من الممكن في هذه الحالة الاستعانة به مع غيره من التقنيات في تحليل جزئي للمستقبل وهذا ما حاولت الدراسة التماسه كما سيتضح في جزء تال.

طريقة العصف الذهني (الاستثارة الفكرية) Brain Storming Method

وهي طريقة تكميلية لتلافي الانتقادات الموجهة الى التقنيات والطرائق

الاستشرافية السابقة وتعظيم الاستفادة منها. والعصف الذهني في الاساس هو اسلوب لتوليد افكار جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلا من الاعتماد على افكار فرد واحد قائد او عدد قليل من الأفراد. وتعتمد ادارة هذا الاسلوب على اجراء تلقائي بين عدد من الخبراء على نحو يشجع على التدفق الحر للافكار والمعلومات والتعرض للقضية المثارة من وجهات نظر متعددة تناقش جميعها دون اي تقويم او حكم في البداية، ثم يتم تسجيل هذه الاراء او الاسهامات لكي يراها الجميع، وتنقد ويحكم عليها بطريقة لا تعوق اي فرد من المشاركة في المستقبل(٧٢).

وقد تم الاستفادة من هذه الطريقة في تجهيز استبيانات الجولات الاربع للدراسة، حيث شارك عدد من الخبراء في ذلك، هذا إلى جانب استخدمها فيما بين الجولتين الاولى والثانية كما سيتضح في الجزء التالي.

خامسا: تصميم ادوات الدراسة (استبيانات جولات دلفاي):

وفقا للاصول المنهجية المرعية في البحوث الاجتماعية الاستشرافية اتبعت الخطوات التالية عند اعداد استبيانات اسلوب دلفاي وهي: تعيين القضايا الرئيسية للاستبيانات، وتحديد انواع البيانات المطلوب الحصول عليها والاتفاق على شكل التساؤلات وصياغتها وتسلسلها مع اختبار الاستبيانات قبل تطبيقها، تنسيق واعداد الاستبيانات للتطبيق في الجولات الاربع. وفيما يلي عرض مفصل لكل خطوة من الخطوات السابقة:

(أ) خطوة تمهيدية: وقد استهدفت هذه الخطوة تحديد موضوعات الدراسة وتجميع البيانات والمعلومات الواقعية المتصلة بكل قضية او مسألة منها. وقد تطلبت هذه المرحلة الاعتماد على عدة مصادر رئيسية لعل في مقدمتها، المام الباحث بطبيعة الظاهرة المدروسة، واسهامات العديد من اصحاب الخبرة والرأي من العلماء المتميزين في مجالات العلوم الاجتماعية والتربوية، لا سيما من لهم علاقة بدراسة المشروع ككل، حيث كان لهم بدرجات متفاوتة، دور كبير في تطوير شكل استبيانات دلفاي على مدى الجولات الاربع على ان الدور الاعظم كان للادبيات المتصلة بموضوع الدراسة حيث كانت كاشفا هاديا للدراسة والباحث.

وقد قادت هذه المصادر الى الانطلاق بقناعات اساسية لعل في مقدمتها انه **يمكن تشكيل سياسة مستقبلية للتعليم في الوطن العربي من خلال استكشاف وجهات نظر مؤيدة**

او معارضة لبدائل وخيارات مستقبلية، كذلك فان قادة الرأي العام بتفصيلاتهم المختلفة، انما يدركون خيارات مختلفة لتلك السياسة التعليمية المستقبلية.

وفي ضوء هذا تم الاستقرار على استخدام اسلوب سياسة دلفاي The Policy Delphi لهدفين

اولهما: استخدامه كوسيلة تحليل واداة اقناع للوصول الى اجماع حول صورة المستقبل التعليمي كوسيلة للحصول على بدائل لهذا المستقبل وتحدي اقوى وجهات النظر بشأنها، وهو يعمل «كمنتدى للافكار».

وثانيهما: استخدامه كوسيلة تعليمية، حيث يساعد بعضا من المستجيبين على التعرف على عدد من الاختيارات والصور التي لم يدركوها من قبل (كما حدث في الجولة الاولى).

وقد روعي في عمليات اعداد وتطبيق هذا الاسلوب الاجتهاد قدر المستطاع في محاولة الالتزام بتحقيق كامل لمراحل الاتصال الواجب توافرها بين فريق الاتصال (او المراقبة) والمستجيبين من قادة الرأي العام والنخب العربية تلك التي يحصرها موراي توروف Murray Turoff في حركة تكوين القضايا، وهي المعنية بتحديد ماهية القضية المثارة وكيفية الاقتراب منها، ثم مرحلة عرض الخيارات المختلفة وتحديد اي الخيارات السياسية المتاحة اكثر، ثم مرحلة تحديد المواقع الاولية من القضايا حيث يتم التعرف على القضايا الهامة موضع الاتفاق او الاجماع من جانب معظم المستجيبين والقضايا غير الهامة والجديرة بأهمالها. اما المرحلة الرابعة فتتصل بعرض وتوضيح الافتراضات ووجهات النظر والحقائق التي يستند اليها المستجيبون لتدعيم او تبرير اختياراتهم المفضلة، ثم تأتي مرحلة تقييم الاسباب الكامنة وراء الاختيارات ووجهات النظر المتطرفة والمقارنة بين بعضها البعض. واخيرا مرحلة اعادة تقييم الاختيارات، حيث يتم ذلك على اساس البراهين التي تستند اليها وجهات النظر، وقياس مدى صلتها بكل موقف متخذ من جانب المستجيبين[٧٣].

ومن الجدير بالذكر انه لم يتم الالتزام التام بمتضمنات كل المراحل وذلك راجع اساس الى عدة عوامل في مقدمتها، ضيق وقت المستجيبين وعدم تحمسهم بالقدر الكافي لانفاق دقائق اضافية لتبرير اجابتهم. فهناك عدد منهم، (ليس قليلا) لم يجب عن الاسئلة المفتوحة المتصلة بهذا الجانب، على الرغم مما حاولناه من تبسيط لصياغة

الاستبيانات وتقليل لعدد الاسئلة فيها مما قلل الى حد ما من حجم مـا كنا نتـوقعه من معلومات بيانات في موضوعنا.

لهذا كان اهتمامنا الرئيسي منصبا على بلورة الملامح الرئيسية للخيارات والبدائل المستقبلية وتحديد المواقف الثابتة منها. وقد عمدنا لذلك استخدام عدد كبير من الجولات، في ظاهرها اربع جولات، وان كانت الحقيقة انه تمت جولتان اضافيتان اولاهما، تمهيدية، قبل بدء الجولة الاولى للتعرف المبدئي على استجابات المفكرين نحو اداة الدراسة وثانيتهما، قبل الجولة الثانية. سوف نشير الى ذلك بالتفصيل في المراحل التالية، كما كرسنا جهدنا طوال الجولات لتلخيص وتوضيح المسائل المطروحة بشكل موجز ومختصر وتقديمها لابداء الرأي للمستجيبين بالاضافة او الحذف وتحديد المواقف منها.

وقد كان لكل هذه الجهود دور رئيسي في اختصار المراحل الى اربع مراحل رئيسية فقط. مع الأخذ في الاعتبار تعدد التخصصات والتي بلغت حوالي خمس عشرة تخصصا. والتي بلغت تسع عشرة دولة.

وتأسيسا على كل ما سبق، فأنه قد تم الاستقـرار على تحـديد القضـايا والمسـائل الرئيسية المطلوب معرفة اتجاهات النخب العربية نحوها، وقد تم توجيهها لبعدين رئيسيين الاول مجتمعي كسباق فاعل في التعليم والثاني فني يتصل بالتعليم كمنظومة متكاملة مؤثرة في نضمها الفرعية ومتأثرة بمجتمعها في ذات الوقت. وقد اشتمل البعد الاول على اهم المشكـلات التي تواجـه المواطن العـربي الان وفي المستقبل قـطريا وقـوميـا، ثم تشكيلة التحديات، الـداخلية والخـارجية، التي يتـوقع ان يـواجهها هـذا المواطن ومجتمعـه في المستقبل. اما البعد الفني او التعليمي، فقد اشتمل على مسائل عديدة، كطبيعة الاهداف التي يجب ان يتوجه نحـوها التعليم العـربي في المستقبل في ضـوء التحديـات المستقبلية المتوقعة، ودرجة اهميتها على مستوى كل قطر على حده واسباب الاختلاف وملامحه، ثم مسألة صيغ التعليم وتنظيماته المناسبة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وقضية مضمون التعليم المستقبلي، والسنوات الاجمالية لمواطن المستقبل، وبـداية سن الالـزام، والمعلم وكيفية اعداده للوفاء بالتصور التعليمي المستقبلي المقترح، وقضية تكافؤ الفرص التعليمية في الوطن العربي وامكانيات تحققها، ثم علاقة التعليم بالمجتمع وبالتنمية الشاملة وكيفية تنظيمها واهم الصيغ المقترحة في هذا الصدد واخيرا اهم مجالات المشاركة في التعليم وكيفية تحققها.

(ب) تحديد شكل التساؤلات واختبار الاستبيان (الجولة الاستطلاعية) :

رغبة في اختيار مدى تقبل مجتمع العينة لقضايا الدراسة واختبار صلاحية صورة الاستبيان فقد تم الاتفاق على ان انسب اشكال الاسئلة، لهدف الدراسة في مرحلتها الاستطلاعية، هو الاسئلة المفتوحة والتي يفترض انها وسيلة للتعبير الحر (التلقائي) التي تعبر عن اتجاهات المستجيب وتكشف عن توجهاته المرجعية.

وعلى هذا الاساس تمت صياغة صورة استطلاعية للاستبيان، طبقت على عينة محدودة من الخبراء والقيادات الفكرية والعلمية التربوية والسياسة (٢٠ خبيرا)، وذلك بغية اختبار صلاحية الاستبيان من حيث مدى وضوح الاسئلة ومعناها ومدى الاتساق الداخلي لها، والتعرف على المدى الزمني الذي يمضية المبحوث في الاجابة على الاستبيان والاستغناء عن بعض الاسئلة اللامجدية، والكشف عن التداخلات بين الاسئلة، ومعرفة مدى تقبل العينة للدراسة الحالية. وقد اسهم هذا في تعزيز حصيلة البيانات والمعلومات التي امكن الحصول عليها من الخطوة التمهيدية الى جانب تحقيق تحكيم الاستمارة والتأكد من صدقها.

وكان هدف الاستبيان المفتوح الحصول على قائمة اجابات عن خمسة عشر سؤالا وكذلك بيانات عن المتغيرات الشخصية للمستجيب الى جانب ملحق يطلب منه ان يبدي صلاحية استمارة الاستبيان من حيث فترة استيفائها (تعبئتها) ومدى مناسبة صياغة اسئلتها ومدى تغطيتها لجوانب الموضوعات المثارة. وقد اكمل ١٢ خبيرا من العشرين مستجيبا الذين ارسلت لهم بنسبة ٦٠٪.

وقد يؤخذ على هذه المرحلة انها اقتصرت على خبراء جمهورية مصر العربية وحدها دون غيرهم ممن قبلوا التعاون وان السبب في ذلك ان اللجنة التي تولت صياغة هذا الاستبيان كانت بالقاهرة انئذ ولم يكن معقولا ان ترسل الاستمارات خارجها لتعود بعد عدة شهور ثم تقوم بتحليلها وتفسيرها ثم تتولى صياغة استمارة جديدة فالوقت كان محدودا للغاية طبقا للجدول الذي كان مخططا انئذ، وحيث ان هذه الدراسة قد خطط لها ستة اشهر فقط لتنفيذها كاملة !! ومن هنا كان الاسراع بالتعرف على ردود الفعل تجاه هذه الصورة المبدئية. ويؤخذ على العينة كذلك ان غالبيتها كان من التربويين دون غيرهم من التخصصات الاخرى وهو الامر الذي تلافته الجولة الاولى.

(ح) استبيان الجولة الاولى :

اسفر تطبيق استبيان الجولة الاستطلاعية عن بعض التعديلات الاساسية في صياغة الاسئلة وعددها، من اهمها، صرف النظر عن الاسئلة المتصلة بالمشكلات الحالية للمواطن العربي في قطره او على مستوى الوطن العربي، على اعتبار ان البدء بها سوف يجعل فكر المستجيب يظل اسيرا للمشكلات الحالية عند توجهه للمستقبل فيمد الحاضر الى المستقبل دون ان يتحمل مشقة «الخيال الخلاق» المنطلق من الواقع والمجاوز له في نفس الوقت.

وبذا خرج استبيان الجولة الاولى في صورته النهائية ويقع في سبع صفحات من القطع المتوسط وعلى الغلاف الخارجي يظهر اسم المنتدى وكلمة موجهة من امين عام المنتدى الى قادة الفكر للتعريف بطبيعة مشروع «تعليم الامة العربية في القرن الحادي والعشرين» واهمية التعرف على اراء القيادات الفكري العربية حول مسألة التعليم بكافة متضمناتها وفي الصفحة الاخيرة بيانات شخصية عن القيادات الفكرية التي يشملها هذا الاستبيان من حيث الاسم، والعمر، والمواطن القطري، والجنس، واعلى مؤهل دراسي، والتخصص العلمي والعمل، ثم مدى الرغبة في تلقي نتائج هذا الاستبيان الاولى ثم النهائي.

اما الاستبيان ذاته فقد اشتمل على عشر اسئلة استغرقتها الموضوعات التالية: المشكلات والتحديات التي سيواجهها المواطن العربي في القرن الحادي والعشرين (سؤال واحد مزدوج)، اهداف التعليم في المستقبل في كل قطر عربي (سؤال)، صيغ التعليم العربي (سؤال)، تكافؤ الفرص التعليمية في المستقبل (سؤال)، التعليم والتنمية الشاملة (سؤال)، هذا الى جانب بنود اضافية تتصل بالمشاركة الاهلية في التعليم (سؤال)، والمقترحات (سؤال).

وقد اكمل هذه الجولة (٢٣٠) مستجيب من الخمسمائة مفكر وخبير ارسلت لهم الاستمارات بنسبة ٤٦٪ ومن المهم الاشارة هنا الى ان للمراسلة بالبريد عدة صعوبات، لا سيما في منطقة باتساع المنطقة العربية من المحيط الى الخليج، تتصل بوصول او ارجاع الاستبيانات، وهي احدى صعوبات دلفاي الكبرى، كما سبق واشرنا، ففي حالات عديدة في دراستنا الحالية كان الاستبيان يصل للمخصص لهم بعد اكثر من شهر من ارساله، والبعض الاخر لا يصل لهم ابدا، ولما كان الموعد النهائي المحدد لانهاء الجولة الاولى شهرين فقد كانت ترد الاستمارات (استبيانات) بعد اكثر من شهرين من الانتهاء

من الجولة بل وبعد الانتهاء من تحليل كل استبياناتها. لذا كانت تستبعد احصائيا وليس كيفيا.

وصعوبة اخرى في هذه الجولة تمثلت في المقاومة الشعورية او اللاشعورية تلك التي اظهرها عدد قليل من المستجيبين والتي قللت كثيرا من اعداد الاستبيانات العائدة والتي وصلت بها إلى ٤٦٪ من اجمالي الاستمارات المرسلة، وان كان هذا لا يمثل عيبا منهجيا كما يقول «بيور» والذي يرى ان البحث يعتبر ناجحا متى كانت نسبة الاستمارات العائدة للباحث تزيد عن (٤٠٪) من مجموع الاستمارات (١)، الا انه قيد لا يمكن تجاهله عند محاولة نسبة احكام العينة الى اجمالي قادة الرأي العام في الوطن العربي باكمله.

(د) استبيان الجولة الثانية:

بدأ الاعداد لهذا الاستبيان فور الانتهاء من تحليل استبيانات الجولة الاولى وتصنيف استجاباتها ونتائجها بناء على فئات التحليل المتفق عليها. وفي ضوء نتائج الجولة الاولى (التي سترد تفاصيلها منجّمة في الفصول القادمة وفقا لطبيعتها وموضوعاتها) تقرر استبدال صيغة الاسئلة المفتوحة بصيغة مغلقة. وقد جاء هذا القرار نتيجة لعدة امور:

- الرغبة في الاستفادة الكاملة من نتائج الجولة الاولى وتعميقها.

- الرغبة في تضمين الجولة الثانية مزيدا من الاتجاهات والمفاهيم الجديدة، الهامة والحيوية بالنسبة لمستقبل التعليم العربي، والتي لم ترد في استجابات الجولة الاولى، والتي تتضمنها الادبيات المتصلة بالموضوع بقصد تحقيق هدفين: الأول خاص، وهو تعلمي في اساسه، حيث تتاح فيه الفرصة لبعض المستجيبين، فرصة حقيقة، لمعرفة بعض المفاهيم والافكار الرائدة في مجال التعليم وتطويره، والناس عام، ويتصل باستفتاء كافة الخبراء وصناع القرار بشأن القضايا المختارة المثارة.

- الرغبة في تقصير الفترة الزمنية التي يقضيها المستجيب في الاجابة على الاستبيان والتي وصلت الى اكثر من ثلاث ساعات في استبيان الجولة الاولى.

ولما كانت الاصول المنهجية لدلفاي تحتم ضرورة اعلام الخبراء ذوي الاجابات الحدية بنتائج الجولة الاولى فكانت هناك رغبة في تحقيق ذلك ليس عن الطريق التقليدي (لدلفاي)، وهو الاخبار البريدي الفردي وحده، بل باتباع تقنية مستقبلية اخرى قادرة على تجميعهم وتحفيز تفكيرهم ومواقفهم بشأن المسائل الجدلية المثارة مع الاستماع للافكار

المعارضة لهم والاستفادة منها او نقدها، بجانب تحقيق اهداف اخرى اهمها، تأليف تفكير جماعي أحسن العقول في التعليم وحوله، وتحديد مدى الاتفاق والاختلاف في وجهات النظر بين المشتركين حول قضايا التعليم، وتوضيح الوجهـة الملائمـة حول السيـاسات المستقبلية للتعليم، هذه التقنية هي العصف الذهني Brian Storming حيث يشعر المشارك كصانع قرار او متخذ له بمتعة شخصية لايجابية مناقشاته وفـائدتهـا، كما يشعـر بواجب مشاركته في تلك المناقشات.

ولحسن الحظ فقد توافرت فرصة تدبير جلسة كاملة من هذا النوع خلال الندوة التي دعا اليها المنتدى لعقدها في البحرين بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج ووزارة التربية والتعليم البحرينية والتي عقدت في المنامة في اكتوبر ١٩٨٧ تحت عنوان الـرؤي المستقبلية في الوطن العربي.

حيث تم تخصيص جلسة طرحت فيها القضايا في استقطاباتها وتشتتها. وقد ضمنت هذه الندوة قطاعا عريضا من اصحاب الاتجاهات الحدية من قادة للفكر وصناع للقرار والخبراء المشتركين في الجولة الاولى بكافة انتماءاتهم الفكرية والايديولوجية المتباينة.

وفي ضوء ما سبق تمت صياغة صورة مبدئية للجولة الثانية استفتى فيها حوالي ثلاثة عشر مستجيبا لابداء الرأي. وقد تضمنت هذه الصياغة تساؤلات عن سبعة موضوعات رئيسية هي، اهداف التعليم، البدائل التعليمية والتربوية المتوقعة، مضمـون التعليم، التعليم كمهنة، تنظيم التعليم وادارته، التعاون العربي في مجال التعليم، القيم المجتمعية السائدة، وذلك من حيث احتمالات حدوثها حتى عام ٢٠١٥ (مؤكدة، محتملة، اقـل احتمالا) ومدى تأثيرها من وجهة نظر مناسبتها (مناسبة وايجابيـة، غير ذي اهميـة، غير مناسبة). وقد اسفرت نتائج تطبيق هذه الصورة المبدئية عن ضرورة ابتداع صورة جديدة وبسيطة تتسم اكثر من سابقتها بالمرونة وتعالج القضايا الفنية التعليمية والتعليمية بشكل اوضح مع ارجاء القيم المجتمعية لجولة تالية.

وفي ضوء هذا تضمن استبيان الجولة الثانية مجموعة من البدائل والاختيارات التي اشتقت عباراتها من مجمل اراء عينة الجولة الاولى، ورويء ان تعبر هذه البدائل عن خمسة اقسام رئيسية خاصة بالتعليم العربي المستقبلي من حيث اهدافه، مضمونـه، تنظيمـه، ادارته، ثم مهنة التعليم واعداد المعلم وقد طلب في كل قسم من الاقسام الخمسة من افراد

العينة تحديد اتجاهاتهم نحو موضوع هذا القسم على النحو التالي:

- اختيار استجابة مناسبة على مقياس متدرج (بين موافق بشدة ومعارض بشدة).
- اختيار عدد من البدائل المتوقعة وترتيبها حسب اهميتها للمستجيب.
- اختيار عدد من البدائل المتمناه وترتيبها حسب اهميتها للمستجيب.
- تحديد ما اذا كانت تلك الاحكام تنطبق قطريا او على مستوى الوطن العربي الكبير ككل.

اما البيانات الاساسية فقد اتفقت مع تلك الواردة في الجولة الاولى عدا اضافة بندين هما تاريخ المؤهل للدلالة على الجيل الذي ينتمي اليه المفكر، ومحل العمل للتعرف على وجوده داخل الوطن العربي ام خارجه.

وقد اكمل **٢٢٦** من القيادات العربية الاستبيان من بين **٢٥٠** شخصا ارسلت اليهم، بنسبة ٤ر٩٠٪ وهي نسبة مرتفعة في الدراسات الاجتماعية وتشير الى التحول الايجابي نحو المشروع والتعاطف معه. ويلاحظ ان عدد ممن استبعدت استجاباتهم في الجولة الاولى لورودها بعد الموعد المحدد قد تم اشراكهم في هذه الجولة حيث جاءت استجابتهم في الموعد المحدد لذا زاد العدد الى **٢٥٠** شخصا، وهذا قد يبدو خطأ منهجيا ولكن اذا تبينا اننا في الجولة الاولى لم نغفل هذه الاستمارات كيفيا بل احصائيا فقط، فان الامر يستقيم بهذا الشكل، كما ان اصحاب هذه الاستجابات كانوا يمثلون اتجاهات حدية متميزة، وهو ما يتفق مع طبيعة الهدف من استخدام سياسة دلفاي.

(هـ) استبيان الجولة الثالثة:

عندما تم تحليل نتائج استبيانات الجولة الثانية، بدىء في حصر «العوامل» التي تشكل خيارات وبدائل، ثم اعيدت صياغتها ووضعت في استبيان يستفتي الاولويات المرغوبة بشكل اكثر وضوحا، بغية تحديد البدائل التعليمية التي ينبغي على صناع القرار ومتخذيه الاختيار من بينها في ضوء القيود المتاحة زمنيا وبشريا واقتصاديا. لذا، فقد توجهت الجولة الثالثة الى مائة شخصية عربية، اعتبروا نخبة النخبة الفكرية هذا الى جانب كونهم اصحاب وجهات نظر متميزة، بغية مساعدة فريق البحث وصانعي القرارات على اختيار البديل الاكثر مرغوبية من بين خيارات قد تكون كلها جيدة.

وقد جاءت استمارة الجولة الثالثة بعد ذلك لتعبر عن هذا كله، حيث تضمنت تساؤلات نتائج الجولات الاولى والثانية وما تم تسجيله من ملاحظات وانطباعات

وتعليقات من جانب المشاركين الى جانب ما تم تقديره من امور لازمة لاستكمال ملامح الصورة المستقبلية للتعليم في سياقه المجتمعي وفي اطاره الفني معا. وقد رؤي في ضوء هذا كله ان تتناول استمارة الجولة الثالثة ستة مسائل اساسية هي على التوالي:

- **اهداف التعليم** : وتضمن هذا القسم ثلاثة اسئلة اولاها استفيت فيه القيادات بشأن ترتيب الاهداف السبعة التي اثارت تشتتا بين الحساسيات والمدارس الفكرية في الجولات السابقة او تلك الاهداف التي تم دمجها حينا او تجزئتها احيانا اخرى. ثم طلب من كل قيادة تحدي مدى مرغوبية كل هدف في المستقبل على حدة (مرغوب فيه جدا، مرغوب فيه، مرغوب عنه).

وفي سبيل فهم ادق لطبيعة عملية الترتيب، وبالتالي المرغوبية، طلب في سؤال مفتوح تال توضيح مبررات هذا الترتيب، واخيرا، في محاولة لربط الجانب الفني للتعليم بسياقه المجتمعي طلبنا من العينة في سؤال مفتوح بيان طبيعة التنظيم المجتمعي (تعددية ـ حزبية ـ مجتمع شورى، مجتمع شمولي . . . الخ) الذي تعتقد انه قادر على تحقيق الاهداف المستقبلية للتعليم ومبررات ذلك.

- **مضمون التعليم** : واشتمل على سؤال واحد استفتى فيه الحكماء خمسة عشر موضوعا من موضاعات التعليم وتمثل مضمونه كما ورد في الجولات السابقة بشأن مدى مرغوبية كل موضوع على حدة بنفس الترتيب السابق (مرغوب فيه جدا، مرغوب فيه، مرغوب عنه) وقد وضع هذا السؤال من اجل مساعدة فريق البحث لتقديم قائمة بأهم الموضوعات المرغوب فيها جدا امام صناع القرار ومتخذيه.

- **تنظيم التعليم** : واشتمل على سؤال واحد تضمن الاتجاهات الثلاثة التي برزت في الجولات السابقة (التعليم النظامي بشكله الحالي، تطعيم التعليم النظامي بدراسات نظرية وعملية تطبيقية، توسيع صلة التعليم بالمؤسسات المجتمعية الاخرى بشكل جذري)، وقد استفتيت القيادات في مدى مرغوبية كل صيغة من الصيغ او تفصيلاتها ومدى امكانية تحققها خلال العقود الثلاثة القادمة.

- **ادارة التعليم** : واشتمل على سؤال واحد تضمن سبعة مجالات ادارية مختلفة وطلب من القيادات تحديد مدى مرغوبية كل منها ومدى امكانية تحققها في العقود الثلاثة القادمة.

- **مهنة التعليم واعداد المعلم** : وتضمن سؤالا واحدا اشتمل على تسعة نقاط طلب من المستجيبين ابداء الرأي بشأن درجة مرغوبية كل منها ومدى امكانية تحققها في العقود الثلاثة القادمة .

- **القيم المجتمعية المستقبلية** : وتضمنت سؤالان اولهما مغلق ويطلب فيه تقدير درجة مرغوبية اثنتي عشرة قيمة مجتمعية مستقبلية ، ومدى امكانية تحققها ، وثانيهما سؤال مفتوح يحاول استجلاء صورة النموذج المجتمعي الذي يكمن وراء استجابة المستفتي ، والذي يعتقد انه قادر على تحقيق شبكة القيم المجتمعية المطروحة والتي حازت على رغبته الشديدة ، ومبررات اختيار هذا النموذج بالذات .

وقد اختتمت الاسئلة بسؤال مفتوح يستهدف التعرف على تقدير المستجيب لاهم ما يمكنه ان يسهم فيه المشروع الحالي لدراسة مستقبليات التعليم ، حتى نهاية الربع الاول من القرن الحادي والعشرين ، واهم انطباعاته العامة عن هذا المستقبل .

وقد اجاب ٩٧ شخصية من القيادات العربية ممن ارسلت اليهم استمارات الاستبيان اي بنسبة ٩٧٪ وهي نسبة مرتفعة عما عداها من جولات وتدل مرة اخرى على مدى الاقبال المتزايد على التعاون مع الباحث ، وهذا راجع بالضرورة للمنزلة الرفيعة التي يحتلها المنتدي لدى المثقفين العرب من المحيط الى الخليج ثم الى ثقتهم في المشروع المستقبلي للتعليم وفي القائمين عليه ، وقبل هذا وذاك القناعة التامة باهمية الدور التحديثي والتنموي للتعليم في مجتمعاتنا العربية المستقبلية .

(و) استبيان الجولة الرابع :

وتمثل هذه الجولة اخر الجولات في استقصاء اراء النخب العربية بشأن الاحتمالات النوعية لمستقبل التعليم العربي حتى بدايات القرن الحادي والعشرين ، لذا تم التوصل ، من تحليل نتائج الجولات الثلاثة السابقة الى مجموعة من الاولويات المتدرجة حول : القيم المجتمعية المستقبلية ، واهداف التعليم ، ومضمونه ، وتنظيمه ، وادارته ، ومهنة التعليم ، واعداد المعلم . وقد تم تضمين هذه الاولويات استبيان الجولة الرابعة الذي توجهنا به الى عينة مختارة جدا من اصحاب القرار والتأثير في السياسات التعليمية ، وشملت هذه العينة وزراء ستة مجالات مجتمعية هي : التعليم ، التعليم العالي ، والبحث العلمي ، والدفاع ، والثقافة ، والاعلام ، والاقتصاد ، والصناعة في الاقطار العربية ، وكذلك اعضاء اللجنة الاستشارية للمشروع التي تضم عددا من كبار القيادات في مجالات عربية متنوعة .

وقد طلب من المشاركين ابداء الرأي بشأن تصوراتهم المستقبلية لقضـايا التعليم الستة السابق ذكرها وذلك في ضوء سيناريوهات ثلاثة للمستقبل العربي خلال العقـود القليلة القادمة :

- **السيناريو الاول (المتردي** يفترض استمرار الاوضاع العربية على ما كانت عليه في العقد الماضي، واعتبار التحسن في العلاقات العربية، بما في ذلك انشاء التجمعات العربية الجديدة ظاهرة طارئة لن تستمر او تتكرس، اما لاسباب داخلية (في كل قطر) او اقليمية او دولية، ومن ثم يعود العرب الى نزعاتهم الانقسامية وتشرذمهم.
- **السيناريو الثاني (الاصلاحي)** هو احتمال نمو وتكريس التجمعات العربية التي ظهرت في السنوات الاخيرة (مجلس النعاون الخليجي، مجلس التعاون العربي، واتحـاد المغرب العربي)، وتعاونها مع بعضها البعض، واحتمال تأثير ذلك على جوانب ومفردات العملية التعليمية مقارنة بالوضع الحالي.
- **السيناريو الثالث (الوحدوي الابداعي)** يقوم على افتراض النجاح للتجمعات الاقليمية العربية الجديدة وتصاعد التفاعل والتنسيق والتعاون، بحيث تتلاحم في صور اتحادية او وحدوية شاملة من المحيط الى الخليج، وبكل ما ينطوي عليه ذلك من تداعيات وامكانيات ايجابية، واحتمال تأثير التعليم في تبلور هذا السيناريو او التأثر به.

وقد طلبنا من المشاركين ابداء توقعاتهم لاحتمال تـأثير كـل سيناريـو على جـوانب ومفردات العملية التربوية وذلك على شكل نسبة مئوية، فاذا كان التوقع منخفضا اخذ قيمة اقل من ٥٠٪ اما اذا كان متوسطا اخذ نسبة تتراوح بين ٥٠ ـ ٧٠٪ واذا كان التوقع عاليا كانت النسبة أعلى من ٧٠٪.

وقد استجاب لهذا الاستبيان ١٧ قيادة عربيـة فقط ممن ارسلت اليهم استمارات الاستبيان وهو راجع اما الى ضعف حماسة النخبـة الحاكمـة للمسألـة التعليمية، او الى المشاغل الكثيرة، بطبيعة الحال، التي قد تكون السبب وراء هذا التراخي في المشاركة.

وقد قادتنا نتائج الجولات السابقة، كميا وكيفيا، الى تأمل مترتباتها المستقبلية التي شكلت في عاقبة الامر مجموعة من التنبؤات المشروطة التي امكن صياغتها في شكل ثلاث سيناريوهات «او مشاهد» مستقبلية لكل من السياق المجتمعي للتعليم ومفرداته الفنيـة المتوقعة. وقد استعنا في تشكيل هذه السيناريوهات بالاضافة الى نتائج الدراسة الحالية باهم النتائج الكمية التي وردت في التقارير والدراسات القومية والدولية بشأن مستقبل المجتمع العربي والتعليم حتى اوائل القرن الحادي والعشرين، وسوف نشير اليها بالتفصيل في الجزء الاخير من الدراسة والمعني بالسيناريوهات المتوقعة.

سادسا: اختيار عينة الدراسة وخصائصها :-

ويتناول هذا الجزء ما يلي :

أ - قواعد اختيار العينة :

واجهت الدراسة مشكلة تحديد واختيار النخب والقيادات العلمية والفكرية المعنية بموضوع الدراسة. وفي ظل غياب اطار كامل يضم كافة القيادات الفكرية، والعلمية والاقتصادية والتربوية والاعلامية والعسكرية وغيرها على مستوى الوطن العربي او حتى على مستوى القطر، كان محتما الالتجاء الى اختيار عينة منتقاه (عمدية) لتمثل هذه النخب وتلك القيادات، وبدافع المزيد من الموضوعية تم تحديد معايير محددة يتم على اساسها اختيار هذه القيادات ومتخذي القرارات. ومن بين اهم هذه المعايير التميز العلمي والفكري في حقل الاختصاص مع اهتمام ملحوظ بالمسائل المجتمعية العامة، هذا الى جانب وجود تقدير محلي او قومي او عالمي للخبير او القيادة المشاركة في صورة «منصب» او «جائزة» او ما شابه ذلك، وقد روعي تمثيل كافة التوجهات الفكرية، وتضمين كافة الفصائل والتوجهات الايديولوجية من اقصى اليمين الى اقصى اليسار، وكذلك روعي تمثيل التخصصات المختلفة، (خمسة عشر تخصصا)، والتمثيل العمري (اجيال الشباب، الكبار، الشيوخ).

وعلى هذا كانت المصادر التالية اساسية في تحديد عينات الدراسة وهي :

- الهيئة الاستشارية لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي.
- وزراء ستة مجالات هي: التعليم، التعليم العالي، البحث العلمي، الدفاع، الثقافة والاعلام، الاقتصاد، الصناعة في الاقطار العربية، هذا الى جانب عدد لا بأس به من الوزراء السابقين في مجالات عديدة.
- رؤساء الجامعات العربية واساتذتها.
- رؤساء تحرير الدوريات العربية.
- عدد من التربويين المتميزين.
- عدد من الشخصيات العربية العامة المؤثرة في توجيه الرأي العام من داخل الوطن العربي وخارجه.

ب - خصائص عينة الدراسة :

سوف نحاول عرض خصائص العينة مع القاء الضوء على وحدات العينة من خلال الجوانب التالية :

(١) توزيع افراد العينة حسب الاقطار

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع النخب والقيادات العربية حسب اقطارها التي

تنتمي اليها ونسب عينة كل قطر الى اجمالي العينة في الجولات الاربع .

جدول رقم (٢)

توزيع النخب والقيادات العربية حسب اقاليمها واقطارها

التي تنتمي اليها ونسب عينة كل قطر الى اجمالي العينة في الجولات الاربع

الاقليم القطر	الجولات							
	الاولى		الثانية		الثالثة		الرابعة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
المشرق:								
الاردن وفلسطين	٧٤	٣٢ر٢	٦١	٢٧	٢٦	٢٦ر٨	٢	١١ر٨
سوريا	١٢	٥ر٢	١١	٤ر٩	٦	٦ر٢	٣	١٧ر٦
لبنان	٣	١ر٣	٤	١ر٨	٢	٢ر١	-	-
الجزيرة والخليج :								
العراق	١٥	٦ر٥	١٢	٥ر٣	٨	٨ر٢	١	٥ر٩
السعودية	١٠	٤ر٣	٨	٣ر٥	٢	٢ر١	١	٥ر٩
الكويت	٦	٢ر٦	٧	٣ر١	٦	٦ر٢	٢	١١ر٨
الامارات	٤	١ر٧	٢	١ر٩	١	١ر١	-	-
البحرين	٣	١ر٣	٥	٢ر٢	٢	٢ر١	١	٥ر٩
قطر	١	ر٤	١	ر٤	-	-	١	٥ر٩
اليمن الشمالي	٢	ر٩	١	ر٤	١	١ر١	-	-
عمان	١	ر٤	١	ر٤	-	-	٥ر٩١	٥ر٩
وادي النيل :								
مصر	٧٦	٣٣ر٠	٩٣	٤١ر٢	٢٧	٢٧ر٨	١	٥ر٩
السودان	٦	٢ر٦	٦	٢ر٧	٣	٣ر١	١	٥ر٩
المغرب العربي :								
ليبيا	٤	١ر٧	٣	١ر٣	٣	٣ر١	٢	١١ر٨
تونس	٦	٢ر٦	٦	٢ر٧	٦	٦ر٢	-	-
الجزائر	٣	١ر٣	٢	ر٩	٢	٢ر١	-	-
المغرب	٣	١ر٣	٣	١ر٣	٢	٢ر١	١	٥ر٩
موريتانيا	١	ر٤	-	-	-	-	-	-
الاجمالي	٢٣٠	١٠٠٪	٢٢٦	١٠٠٪	٩٧	١٠٠٪	١٧	١٠٠٪

ومن قراءة الجدول (٢) نتبين ان جميع الاقطار العربية (عدا الصومال واليمن الجنوبي) قد مثلها مفكروها في احدى جولات الدراسة او جميعها. وقد جاءت عينتا وداي النيل والمشرق العربي في مقدمة الاقاليم العربية التي شاركت في الدراسة، حيث اشترك ٢١٣ مفكرا من وادي النيل و ٢٠٤ مفكرا من المشرق العربي في جولات الدراسة الاربع من اجمالي المشتركين وعددهم ٥٧٠ مفكرا اي بنسبة ٣٧ر٤٪ و ٣٥ر٨٪ على الترتيب: ثم جاءت عينة الجزيرة العربية والخليج في المرتبة الثالثة بنسبة ١٨ر٦٪ (العدد ١٠٦) في حين انخفضت نسبة مساهمة قادة الفكر من المغرب العربي الكبير الى ٨ر٢٪ (٤٨) وعلى مستوى الاقطار نجد ان مصر والاردن قد جاءنا في المراتب الاولى والثانية على الترتيب ثم العراق وسوريا، في حين لم تشارك موريتانيا وسلطنة عمان سوى بمفكر واحد لكل منهما في احدى جولات الدراسة.

(٢) التركيب النوعي للعينة :

يشير الجدول التالي رقم (٣) الى التركيب النوعي للعينات الاربع لجولات الدراسة :ـ

جدول رقم (٣)

التوزيع النسبي لافراد العينة موزعة حسب التركيب النوعي لها طبقا للمناطق الاقليمية

(نسب مئوية)

	الجولة الاولى		الجولة الثانية		الجولة الثالثة		الجولة الرابعة	
الاقاليم العربية	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى
المشرق	٣٦ر٣	١ر٨	٣١ر٩	٩ر	٣٥ر١	-	٢٩ر٤	-
الخليج والجزيرة	١٦ر٨	١ر٣	١٤ر٢	١ر٨	١٨ر٥	٢ر١	٤١ر٢	-
وادي النيل	٣٤ر٥	١ر٣	٣٩ر٨	٥ر٣	٢٨ر٨	٢ر١	١١ر٨	-
المغرب العربي	٧ر٥	٤ر	٥ر٨	٤ر	١٣ر٤	١	١٧ر٦	-
الجملة	٩٥ر١	٤ر٩	٩١ر٦	٨ر٤	٩٤ر٨	٥ر٢	٪١٠٠	-

مؤشرات احصائية : مربع كاي = ٨ر   مربع كاي = ٤ر٩٩   مربع كاي = ٣ر١٤٠
معامل الاتفاق = ٠٦ر   معامل الاتفاق = ١٥ر   معامل الاتفاق = ١٧٧ر
مستوى الدلالة = ٨٥ر   مستوى الدلالة = ١٧٦ر   مستوى الدلالة = ٣٧٤ر

توضح قراءة الجدول السابق وجود انحياز ذكري كبير في كل جولات الدراسة الاربع حيث يبلغ المعدل النوعي(*) على التوالي ١٩ر٤١ ، ١٠ر٩٠ ، ١٨ر٢ ، ١٠٠ وكلها توضح بجلاء ارتفاع عدد الرجال بالنسبة للسيدات المشاركات في جولات الدراسة. وبدهي ان انخفاض نسبة عدد السيدات او الاناث عموما مرجعة اسباب تاريخية اجتماعية اكثر منه راجع لانحياز مقصود من الباحث، كذلك من المفيد الاشارة الى ان عينات احدى عشرة دولة عربية ممثلة في العينة لم تتضمن نساء على الاطلاق وهي سوريا ولبنان والسعودية، البحرين، اليمن الشمالي، قطر، سلطنة عمان، السودان، ليبيا، تونس، المغرب، وان اغلبية النساء كُنَّ من مصر والاردن وفلسطين.

(٣) التركيب العمري لافراد العينات :-

يوضح الجدول رقم (٤) توزيع افراد العينة على فئات العمر المختلفة، ولان البعد التاريخي مسألة ذات اهمية نظرية ومنهجية في هذه الدراسة لمحاولتنا الكشف عن موقف قادة الرأي والفكر من الاجيال المختلفة، من مسألة مستقبل التعليم العربي، حرصنا على تحليل بيانات هذا الجدول في ضوء تقسيم اجرائي لفئات العمر المختلفة يوضح هذه الاجيال(*).

جدول رقم (٤)

التوزيع النسبي لافراد العينة موزعة حسب التركيب العمري (نسب مئوية) لها طبقا للمناطق الاقليمية

الجدول الفئة الشهرية الاقليم	الجولة الاولى (٢٣١)			الجولة الثانية (٢٢٤)			الجولة الثالثة (٩٧)			الجولة الرابعة (١٦)	
	اقل من ٤٠ عام	٤٠-٥٠ عام	٥٠ عام فاكثر	اقل من ٤٠ عام	٤٠-٥٠ عام	٥٠ عام فاكثر	اقل من ٤٠ عام	٤٠-٥٠ عام	٥٠ عام فاكثر	٤٠-٥٠ عام	٥٠ فاكثر
المشرق	٩ر٥	١٦ر٣	١٢ر٢	٨ر٥	١٣ر٤	١١ر٢	٢ر٥	١٤ر٦	١٥ر٦	١٢ر٥	٥٠
الخليج والجزيرة العربية	٢ر٧	٩ر٥	٦ر٣	٢ر٧	٧ر٦	٥ر٨	٢ر١	٨ر٣	٩ر٤	٦٢ر٥	٢٥
وادي النيل	٦ر٣	١٦ر٣	١٣ر١	٦ر٧	١٦ر٥	٢١ر٤	٣ر١	١٢ر٥	١٥ر٦	١٢ر٥	١٢ر٥
المغرب العربي	١ر٨	٢ر٧	٣ر٣	١ر٣	١ر٨	٣ر١	٢ر١	٣ر١	٨ر٣	١٢ر٥	١٢ر٥
الجملة	٢٠ر٤	٤٤ر٨	٣٤ر٨	١٩ر٢	٣٩ر٣	٤١ر٥	١٢ر٥	٣٨ر٥	٤٩	٥٠	٥٠

مؤشرات احصائية : مربع كاي = ١٦ر٣ مربع كاي = ٦ر٤١ مربع كاي = ١ر٩٧٥
معامل الاتفاق = ر١٢ معامل الاتفاق = ر١٢ معامل الاتفاق = ر١٤٢
مستوى الدلالة = ر٧٩ مستوى الدلالة = ر٢٨ مستوى الدلالة = ر٩٢٢

* المعدل النوعي : هو نسبة إجمالي الذكور الى إجمالي الاناث في العينة.
* اعتمد في تحليل النتائج على اكثر من تقسيم عمري بما يتناسب مع طبيعة الظاهرة المدروسة، وسوف يتضح هذا في الفصول القادمة.

فالفئة الاولى (اقل من ٤٠ سنة) تمثل شباب المفكرين وقادة الرأي في حين تمثل الفئة ٥٠ سنة فاكثر جيل شيوخ الفكر والحكماء منهم، اما الفئة (٤٠ ـ ٥٠ سنة) فتمثل جيل النضج او الجيل الاوسط من المفكرين والقادة. او من اطلقنا عليهم جيل الكبار.

وتدلنا قراءة الجدول رقم (٤) كيف ان نسبة تمثيل اي من الفئتين الاكبر (٤٠ ـ ٥٠)، ٥٠ فاكثر يساوي ضعف حجم فئة الشباب (اقل من ٤٠ سنة)، في حين نجد في الجولة الرابعة انه لا يوجد اي فرد اقل من ٤٠ عاما، وان نسبة من هم في سن (٤٠ ـ ٥٠) عام يتساوون تماما مع من هم في سن ٥١ فأكثر. كما يلاحظ في هذه الجولة ايضا ان نسبة من هم ٤٠ ـ ٥٠ تزداد في الخليج والجزيرة في حين ان نسبة من هم في سن ٥٠ فأكثر تزداد في المشرق عن اي اقليم اخر.

ونلاحظ كذلك ان من هم دون الاربعين يصلون الى سدس العينة تقريبا او اكثر قليلا (٤ر١٧٪) في الجولات الثلاث الاول وان كانت هذه النسبة ترتفع الى اكثر من ٧٥٪ في عينة دولة الامارات وحوالي ٥٠٪ في الجزائر، اما باقي عينات الاقطار العربية فتكاد تقترب من هذا المستوى العام ارتفاعا او انخفاضا. ويلاحظ كذلك انه فيما عدا مصر والاردن وفلسطين لا نكاد نذكر دولة اخرى تمثل جميع فئات العمر، وهذا مرده صغر حجم عينات باقي الدول بالنسبة لمصر وللاردن.

وبدهي ان وجود مثل هذا التباين العمري له تأثيره على اتجاهات المفكرين نحو المسائل المطروحة. ولكن لو لاحظنا اننا نتعامل مع نخب وقيادات للرأي العام لتوقعنا ان تكون هناك محاور مشتركة تشكل اساسا لوحدة الفكر والرأي بشأن القضية الاساسية في دراستنا اي مستقبل التعليم العربي والنتائج الميدانية كفيلة بتأييد او دحض هذا الاعتقاد.

(٤) التركيب المهني لافراد العينات:

يدل الجدول رقم (٥) توزع افراد العينات طبقا للمهن والوظائف التي يشغلونها.

يوضح الجدول رقم (٥) ان الفروق بين كل مهنة واخرى فروق حقيقية وليست راجعة للمصادفة حيث ان كل ٢ دالة عند اقل من ٠١ر بالنسبة للجولات الثلاثة الاول، كذلك نجد ان اساتذة الجامعات قد استحوذوا على اكثر من نصف العينة في الجولات الثلاث الاوائل بنسبة (٥ر٥٣٪) ثم الوزراء ومتخذي القرارات (٢ر٢٢٪) فرجال الاعمال واصحاب المهن الحرة (٩ر١٣٪) واخير الاعلاميين والادباء (٤ر١٠٪) ويلاحظ في الجولة الرابعة ان مجمل العينة كانت من الوزراء ومتخذي القرارات فقط ومن الجدير

بالذكر ان اجمالي عدد الوظائف التي تندرج تحت هذه الاقسام الاربعة قد بلغ ثلاث عشرة مهنة تمت تسميتها على هذا النحو (اربع تخصصات تسهيلا للمعالجة). وهذه المهن هي : وزراء ونوابهم ومن في مستواهم، اطباء وصيادلة، خبراء واستشاريون دوليون، اعلاميون، محامون، مؤرخون، قادة عسكريون وسفراء، ادباء وفنانون، اساتذة جامعات وبحاث علميون، مديرون وتنفيذيون، مهن اخرى.

(٥) التركيب التخصصي لافراد العينات:

ويوضح الجدول رقم (٦) توزيع افراد العينة وفقا للتركيب التخصصي على امتداد الجولات الاربع بالنسبة للمناطق الجغرافية الاقليمية الاربع.

نلاحظ من الجدول رقم (٦) ان تخصص العلوم التربوية والنفسية قد بلغت نسبته ٥ر٤١٪ في حين كانت العلوم الاجتماعية ٧ر٣٤٪ اما العلوم الطبيعية والهندسية فبلغت ٨ر١٦٪ واخيرا الانسانيات ١ر٧٪ وذلك في الجولات الثلاث الاول.

كما ان مربع كاي دال في معظم الجولات (عدا الثانية) مما يشير الى وجود فروق حقيقية بين التخصصات العلمية وان هذا الفرق ليس راجعا لعوامل المصادفة، ومن الجدير بالذكر ان هذا التقسيم قد بني على اساس التصنيفات العلمية الاكثر شيوعا داخل الثقافتين الكبريين (العلمية والاجتماعي) وقد انتظم هذا التقسيم اصلا خمسة عشر تخصصا. هي : العلوم الطبيعية، العلوم الهندسية والتكنولوجية، العلوم الطبية، علم الاجتماع، علوم اقتصادية، علوم ادارية ومحاسبية، علوم سياسية، علوم تربوية ونفسية، علوم قانونية، علوم عسكرية، علوم تاريخية وفلسفية، اداب وفنون، لغات وفكر وحضارة، اعلام وصحافة، علوم اخرى (زراعية ورياضية .. الخ)

(٦) المستوى التعليمي لمفردات العينات:

يوضح الجدول رقم (٧) المستويات التعليمية لمفردات العينة.

ومن الجدول رقم (٧) نبين انه في كل الجولات كانت نسبة حملة درجتي الدكتوراه في العلوم D.Sc ودكتوراه الفلسفة PHD اعلى النسب مقارنة بحاملي الدرجات الادنى من افراد العينة، كذلك نجد ان نسبة حملة الدكتوراه تزداد في عينة وادي النيل ثم في المشرق العربي فالخليج والجزيرة العربية فالمغرب العربي وذلك بالنسبة للجولات الاول، اما في الجولة الرابعة فكانت النسب الاعلى لحملة الدكتوراه بين افراد عينتي المشرق العربي والخليج والجزيرة.

جدول رقم (٥)

التوزيع النسبي لافراد العينة موزعة حسب التركيب المهني طبقا للمناطق الاقليمية

(نسب مئوية)

الجولة	الجولة الاولى (٢٢٤)				الجولة الثانية (٢٣)				الجولة الثالثة				الجولة الرابعة
الوظيفة / الاقليم	وزراء ومتخذو قرارات	اساتذة جامعات	رجال اعمال ومهن حرة	اعلاميون وادباء	وزراء ومتخذو قرارات	اساتذة جامعات	رجال اعمال ومهن حرة	اعلاميون وادباء	وزراء ومتخذو قرارات	اساتذة جامعات	رجال اعمال ومهن حرة	اعلاميون وادباء	وزراء ومتخذو قرارات
المشرق	٤ر٩	١٥ر٦	١٢ر٥	٤ر٩	٥ر٢	١٥ر٦	٦ر٧	٤ر٩	١٠ر٣	١٣ر٤	١٠ر٣	١ر٠	٢٩ر٤
الخليج والجزيرة العربية	٦ر٧	٦ر٣	٢ر٢	٢ر١	٨ر٠	٤ر٠	٢ر٧	١ر٣	١٠ر٣	٧	١ر١	٢ر١	٤١ر٢
وادي النيل	٤ر٩	٢٥ر٩	٢ر٢	٢ر٧	٥ر٨	٢٨ر٩	٢ر٧	٨ر٠	٥ر٢	٢٢ر٧	١ر١	١ر٠	١١ر٨
المغرب العربي	١ر٣	٥ر٨	٥ر	٥ر	١ر٨	٤	-	٤ر	٢ر١	١٠ر٣	-	١ر٠	-
الجملة	١٧ر٩	٥٢ر٦	١٧ر٤	١١ر٢	٢٠ر٩	٥٢ر٤	١٢ر٠	١٤ر٧	٢٧ر٨	٥٤ر٦	١٢ر٤	٥ر٢	١٧ر٦

مؤشرات احصائية

الجولة الاولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة
مربع كاي = ٤٤ر٤٠	مربع كاي = ٣٩ر٣	مربع كاي = ٢٦ر٥٩٨
معامل الاتفاق = ٤١ر	معامل الاتفاق = ٣٩ر	معامل الاتفاق = ٤٦٤ر
مستوى الدلالة = ٠٠٠٠١ر	مستوى الدلالة = ٠٠٠٠١ر	مستوى الدلالة = ٠٠٢ر

جدول رقم (٦)
التوزيع النسبي لافراد العينة موزعة حسب التركيب التخصصي لها طبقا للمناطق الاقليمية
(نسب مئوية)

الجولة	الجولة الاولى (٢٣٠)				الجولة الثانية (٢٢٦)				الجولة الثالثة (٩٧)				الجولة الرابعة (١٤) (١٦)			
التخصص العلمي / الاقليم	علوم طبيعية وهندسية	علوم اجتماعية	علوم تربوية ونفسية	انسانيات	علوم طبيعية وهندسية	علوم اجتماعية	علوم تربوية ونفسية	انسانيات	علوم طبيعية وهندسية	علوم اجتماعية	علوم تربوية ونفسية	انسانيات	علوم طبيعية	علوم اجتماعية	علوم تربوية	انسانيات
المشرق	٧ر٢	٨ر٥	١٨ر٤	٣ر٦	٦ر٦	١٢ر٨	١٠ر٦	٢ر٧	٨ر٣	٨ر٣	١٦ر٥	٢ر١	٦ر٣	٦ر٣	-	١٨ر٨
الخليج والجزيرة العربية	٢ر٢	٨ر١	٧ر٦	-	١ر٨	٧ر٥	٥ر٣	١ر٣	١ر٠	١١ر٣	٨ر٣	-	١٨ر٨	٦ر٣	١٢ر٥	٦ر٣
وادي النيل	٧ر٦	١١ر٢	١٤ر٨	٢ر٧	٦ر٢	٣ر٣	١٣ر٣	٦ر٢	٢ر٧	١١ر٣	١٣ر٤	-	-	١٢ر٥	-	-
المغرب العربي	١ر٤	٥ر	٤ر٥	١ر٨	٩ر	٤ر	٣ر٥	١ر٣	١ر٠	١ر٠	٨ر٣	٣ر١	-	٦ر٣	-	٦ر٣
الجملة	١٨ر٤	٢٨ر٣	٤٥ر٣	٨ر١	١٥ر٥	٤٣ر٨	٢٢ر٧	٨ر٠	١٦ر٥	٣١ر٩	٤٦ر٤	٥ر٢	٢٥	٣١ر٣	١٢ر٥	٣١ر٣

مؤشرات احصائية

	الجولة الاولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة
مربع كاي	١٨ر٥٤	١٤ر٣٥	٢١ر٧٣
معامل الاتفاق	٢٨ر	٢٤ر	٤٣ر
مستوى الدلالة	٠٣ر	١١ر	٠١ر

جدول رقم (٧)

التوزيع النسبي لافراد العينة حسب المستوى التعليمي طبقا للمناطق الاقليمية

(نسب مئوية)

الجولة	الجولة الاولى			الجولة الثانية			الجولة الثالثة			الجولة الرابعة (١٦)		
أعلى مؤهل / الاقليم	جامعي فأقل	دراسات عليا وماجستير	دكتوراه الفلسفة والعلوم	جامعي فأقل	دراسات عليا وماجستير	دكتوراه الفلسفة والعلوم	جامعي فأقل	دراسات وماجستير	دكتوراه الفلسفة والعلوم	جامعي فأقل	دراسات عليا	دكتوراه الفلسفة
المشرق	٢ر٣	١ر٧	٢٤ر٦	٣ر٥	٥ر٣	٢٣ر٩	٥ر٣	٥ر٣	٢٤ر٧	-	٦ر٣	٢٥ر٠
الخليج والجزيرة العربية	١ر٨	٢ر٢	١٤ر٣	٢ر٧	٢ر٢	١١ر١	٣ر١	١ر٠	١٦ر٧	١٢ر٥	٦ر٣	٢٥ر٠
وادي النيل	٤	٢ر٢	٢٩ر٩	٣ر١	٦ر٦	٣٥ر٤	-	٣ر١	٢٧ر٨	-	-	١٢ر٥
المغرب العربي	٥ر	٩ر	٦ر٣	٩ر	٤ر	٤ر٩	١ر٠	١ر٠	١١ر٣	-	-	١٢ر٥
الجملة	١٢ر٥	١٢ر٥	٧٥ر٠	١٠ر٢	١٤ر٦	٧٥ر٢	١ر٠	١٠ر٠	٧٨	١٢ر٥	١٢ر٥	٧٥ر٠

مؤشرات احصائية

الجولة الاولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة
مربع كاي = ٣٨ر٩	مربع كاي = ٩٠ر٣	مربع كاي = ٦٥٧ر٦
معامل الاتفاق = ٢٠ر	معامل الاتفاق = ١٣ر	معامل الاتفاق = ٢٥٣ر
مستوى الدلالة = ١٥ر	مستوى الدلالة = ١٣ر	مستوى الدلالة = ٣٥٤ر

(٧) توزيع العينة حسب تاريخ الحصول على اعلى مؤهل تعليمي:

يوضح الجدول التالي رقم (٨) توزيع النسب لافراد العينة حسب تاريخ الحصول على اعلى مؤهل موزعة حسب الاقاليم التي تنتمي الى النخب والقيادة.

ومن الجدول رقم (٨) يتبين ان نسبة تمثيل جيل الشيوخ في كل من الجولات المختلفة محدودة للغاية، وان غالبية العينات في الاقاليم الاربعة من جيل الكبار.

اما نسبة جيل الحاصلين على اعلى مؤهل بداية من الثمانينات فهي تتساوى مع نسبة من حصلوا عليها خلال الستينات والسبعينات.

وبنظرة كلية نستطيع ان نلخص صورة العينة في الجولات المختلفة فمن حيث السن نجد ان افراد العينة يميلون الى فئات السن الكبيرة نسبيا، وذلك نظرا لان اختيارنا لوحدة العينة كان على اساس ان يكون الخبير او الحكيم له نشاط فكري ورأي عام وهذا يرتبط بالسن بدرجة كبيرة لا سيما في العلوم الاجتماعية والانسانيات وكذلك في العلوم التربوية والنفسية.

ومن حيث **التركيب المهني** فإن حوالي نصف عينات الجولات من اساتذة الجامعات والبحاث العلميين في مراكز البحوث، في حين النصف الباقي موزع على الوزراء التنفيذين والخبراء الدوليين ثم رجال الاعمال واصحاب المهن الحرة فالاعلاميون والادباء على الترتيب.

وكان هناك **تحيز ذكري** واضح حيث انخفضت نسبة مشاركة المرأة الى حدود دنيا في كافة الجولات. اما بالنسبة **للتخصصات** العلمية فإنها قد توزعت على النحو التالي: علوم تربوية ونفسية ثم علوم اجتماعية فالعلوم الطبيعية والهندسية فالانسانيات على الترتيب.

سابعا: خطة التحليل الاحصائي:

اتسقت المعالجة الاحصائية مع طبيعة البيانات التي امكن الحصول عليها واعتمدت بشكل عام على الخطوط التالية[٧٥].

- حساب التكرارات والنسب المئوية لخلايا الجداول البسيطة والمركبة.
- استخراج معاملات الارتباط بين التراتيب المختلفة (سبيرمان وكندال) حسب طبيعة البيانات.

جدول رقم (٨)

التوزيع النسبي لافراد العينة موزعة حسب تاريخ الحصول على اعلى مؤهل تعليمي طبقا للمناطق الاقليمية

(نسب مئوية)

الجولة / الاقليم	الجولة الثانية					الجولة الثالثة			الجولة الرابعة (١٦)	
	قبل عام ١٩٥٠	٥٠-٦٠	٦٠-٧٠	٧٠-٨٠	٨٠ حتى الان	قبل عام ١٩٥٠	٥٠-٧٠	١٩٧٠ حتى الان	٥٠-٧٠	٧٠ حتى الان
المشرق العربي	٦ر٢	٢ر٥	٤	٨ر٠	١١ر١	-	١٠ر٩	٢٢ر٨	١٨ر٨	١٢ر٥
الخليج والجزيرة	١ر٨	١ر٨	٢ر٥	٦ر٦	٢ر٢	-	٧ر٦	١٤ر١	٣١ر٣	١٢ر٥
وادي النيل	٨ر٩	٤ر٩	٧ر١	١٣ر٣	١١ر١	٥ر٤	٢ر٢	٢٢ر٨	٦ر٣	٦ر٣
المغرب العربي	٤ر	٤ر	١ر٨	٢ر١	٤ر	-	٢ر٢	١٠ر٩	-	١٢ر٥
الجملة	١٧ر٢	١٠ر٦	١٦ر٤	٢١	٢٤ر٨	٥ر٤	٢٣ر٩	٧٠ر٧	٥٦ر٣	٤٣ر٨

مؤشرات احصائية

مربع كاي = ١ر٥١	مربع كاي = ١٥ر٧٠٢
معامل فاي = ٢٦ر	معامل فاي = ٤١٣ر
معامل الاتفاق = ٢٥ر	معامل الاتفاق = ٣٨٢ر
مستوى الدرلة = ٢٤ر	مستوى الدلالة = ٠١٥ر

- استخراج مربع كاي لحساب الدلالات والفروق بين البيانات ومعرفة عوامل المصادفة فيها.

Multivariate

- استخدام تحليل للتباين المتعدد .Maitivariate Analysis

- كما تم استخدام اسلوب التحليل العاملي كأداة تلخيصية يمكن التعرف من خلالها على العوامل المشتركة بين مفردات كل قضية وفحص العلاقات الارتباطية بينها على نحو يصل بنا الى الاسس التصنيفية بينها.

- استخدام معامل (شيفية) Scheffe للمقارنات البعدية كاجراء بعدي لمقارنة الفروق بين متوسطات الدرجات وعلاقتها ببعض متغيرات الدراسة.

وقد استخدمت الرزم الاحصائية الخاصة سابقة الاعداد (SAS) من اجل تحليل بيانات الدراسة عن طريق مركز الحاسب الالي بجامعة الامارات العربية المتحدة، وقد تم استخدام الحسابات والطرق الاحصائية السابقة بواسطة هذه الرزم وبما يتلاءم مع طبيعة متغيرات الدراسة في علاقتها بموضوع الدراسة وذلك كما سيرد تفصيليا في فصول الدراسة.

هوامش الفصل الاول ومراجعها

(١)

- Daniel Bell, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting,** (New York, Basic Book, Inc, Publishers, 2 ed, 1976).

(٢) يحدد «الفين توفلر» ستة مبادىء مترابطة لمجتمع «الموجة الثالثة» تتلخص في التنميط Standardization، والتخصص Specialization، والتزامن Synchronization، والتركيز Concentration، والتعظيم Maxinization والمركزية Centralization: في:

- Alvin Toffler, **The Third Wave,** (New York, William Morrow and Company, Inc, 1980), P P 062-76.

كما يرصد كوسو لابوف V. Kosolapov عشرين تسمية لهذا المجتمع بالاضافة الى ما سبق، منها تسميات بريجنسكي مجتمع **«التكنو - تروني»** Society Technotronic، وهيرمان كاهن مجتمع **«الثورة الصناعية الثانية»** وجوهان جوليتنج: **مجتمع ما بعد الثورة**، وكنيث بولدنج مجتمع **«ما بعد الحضارة»**، ورالف داهر يندورف **«مجتمع ما بعد الرأسمالية»**، وسوركين **«المجتمع المتكامل»** . . . .، الخ، انظر:

V. Kosolapoy, Mankind and the Year 2000, transtated from the Russian by Y. Sviribov, (Moscow, Progress Publishers, 1976), P.71.

(٣) يحدد دانيال «بل Bell» خمسة ابعاد للمجتمع بعد الصناعة هي: **قطاع اقتصادي**: التغيير من انتاج السلع الى توفير الخدمات، **التوزيع المهني**: التفوق المهني وطبقة التكنوقراط، المبدأ المحوري: تمركز المعرفة كمصدر للاستحداث، وتكوين سياسة المجتمع، **التوجه المستقبلي**: التحكم في التكنولوجيا والتقويم التكنولوجي، اتخاذ القرار: ابتداع التكنولوجيا الذهنية الجديدة. انظر:

- Daniel Bell, Op. cit, PP. 14, 118.

ومع ان «توفلر Toffler» يتفق مع «بل» في كون العالم سيدخل عصر ما بعد الصناعة او انه دخل بالفعل، الا انه يعترض بعض الشيء على كون الجامعات ستصبح حجر الزاوية لمثل هذا العصر، وحجته في ذلك ان الجامعات التي انشئت وتطورت ونجحت تحت عصر «النهضة الصناعية» لا تستطيع ان تتلاءم مع عصر «ما بعد النهضة الصناعية»، وذلك لان سرعة ايقاع التغيير اكبر من قدرة الجامعات على تعديل برامجها وتكييف نفسها، لذا فالمجتمع سيبحث عن طرق اكثر حداثة واكثر ابتكارية لتعليم مواطنية.

- Alvin Toffler, Learing to Live With Future Shock, in, Richard W. Hostrop (ed) **Foundtions of Futurology in Education.** (Home Wood, Illinois, ETC, Publications, 1973(, PP. 8-10.

ولمراجعة نقدية مفيدة للأفكار الاولية لمفهوم «مجتمع ما بعد الصناعة»، انظر: س. ي. بوبوف: **نقد علم الاجتماع البرجوازي المعاصر**، ترجمة عيون السود، (دمشق: دار دمشق، د. ت)، ص(٨٣-١١٢). ف. كورتونوف: **صراع الافكار في العالم الحديث**، ترجمة حنا عبود، (دمشق، ١٩٨١)، ص(١٠٤-١١٣).

E. Arab - Ogly, **In the Forecasters Moze,** Translated from the Russian by Katherine Judelson, (Moscow, Progress Publishers, 1975), PP. 67-84, V. Kosolapov, **op. cit,** PP. 71-104. **Encyclopedia of Sociology,** Postindustrialism, (Guilford Cannecticut, The Dushkin Publishing Group, Inc, 1974), PP.219-220 S. Encel, The Future of Education in Relation to the New international Economic Order, In: R.M Avakov (ed), **The Future of Education and the Education of the Future.** (Paris, UNESCO, LLEP, 1980), PP 154-158.

(٤)

Masaru Saito, The Informatics Revolution and Developing Countries, in: Khadija Hag (ed), **Informatics for Development: The New Challenge.** (Islamabad, Pakistan, The North SOuth Roundtable, 1988), P.17.

ومن ناحية اخرى، نجد، «ويليام مارتين» يضع المعايير التالية لتحديد مجتمع المعلومات وهي: **المعيار التكنولوجي**: انصهار تكنولوجيا المعلومات في نسيج المجتمع الانساني بانتشار تطبيقاتها واستخداماتها في المكتب والمصنع والحقل والمدرسة والمنزل، **المعيار الاجتماعي**: النظر للمعلومات والمعارف كوسيلة للارتقاء بمستوى الافراد، وزيادة الوعي باهمية المعلومات، واتاحة وسائل ميسرة للافراد للحصول على خدمات معلوماتية راقية. **المعيار الاقتصادي**: ان تصبح المعلومات والمعارف العامل الاقتصادي الاساسي، وان تسود عمالتها ومنتجاتها الانشطة الاقتصادية المختلفة. **المعيار السياسي**: زيادة عامل الايجابية وتقلص قدرة النظم الحاكمة المستبدة في تضليل شعوبها، وذلك كأحد الاثار المترتبة على حرية تداول المعلومات. **المعيار الثقافي**: الاقرار بالقيمة الثقافية للمعلومات من خلال ترسيخ فكرة استغلالها في مصلحة الفرد والمجتمع «انظر: نبيل علي» ثورة المعلومات والمجتمع الانساني الجديد، **الاهرام القاهرية ٢٦/١/١٩٩٠**، ص (١٤).

(٥) برونو لوساتو: **تحدي المعلوماتية**، ترجمة عبد اللطيف افيوني، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٣)، ص (١١).

(٦) بول جونسون: الاصالة في زمن المعاصرة، في: رشورز كيدر: **جدول اعمال القرن ٢١**، ترجمة واعداد محمد الخولي، (دبي: مؤسسة البيان، ١٩٨٩)، ص (٨٥).

ولمناقشة شيقة لطبيعة التحولات المعلوماتية، خاصة مبتكرات عصر السيلكون من رقائق VHSLC الالكترونية وودويان السليكون وغيرها، والنتائج المجتمعية لهذه التحولات، انظر: بروس نوسباوم: **العالم سنة ٢٠٠٠: التغيرات في محاور القوة والثورة لعالم ما بعد النفط**، ترجمة مجيد ياسين، (بغداد: وزارة الثقافة والاعلام، ١٩٨٧). عبد اللطيف ابو السعود: **من الكمبيوتر الى السوبر كمبيوتر**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨) فؤاد مرسي: **الرأسمالية تجدد نفسها**، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة (١٤٧)، ١٩٩٠، الباب الاول ص (١٥-١٠١).

Khadija Hag (ed), Informatics for Development: The New Challenge, **op. cit.**

T.J. Gordan and R.H. Ament, Forecasts of Some Technological and Scientific Developments and Their Societal Consequences, In, Albert H. Teich, (ed), **Technology and Mon's Future.** (New York, St. Martin's Press, Inc, 1977), P.6.

(٨) سعد الدين ابراهيم: **مسودة التقرير النهائي**، (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩) ص (٩-١٠).

(٩) المرجع السابق، ص (١٢).

- المهدي المنجرة: المغرب الكبير عام ٢٠٠٠، **المستقبل العربي**، السنة السادسة، العدد (٥٣) يوليو ١٩٨٣، ص (٦).

(١٠) سعد الدين ابراهيم، مسودة التقرير النهائي، **مرجع سابق**، ص (١١-١٢).

(١١) فحجم سكان دول السوق الاوروبية يبلغ حاليا اكثر من ٣٥٠ مليون نسمة، تشكل سوقا داخلية اكثر اتساعا وتنوعا من اي الاقطاب الثلاثة الاخرى (الالويات المتحدة او الاتحاد السوفييتي او اليابان)، وتملك اثنتان من اعضائها (بريطانيا وفرنسا) اسلحة نووية بالفعل، كما تستطيع عدة دول اخرى بينها ان تملك مثل هذه الاسلحة ان ارادت، حيث تتمتع بالامكانات التكنولوجية ةالاقتصادية اللازمة لذلك. كما ان هذه الدول قد تبنت مشروع يوريكا EUREKA الذي يتم بمقتضاه مضاعفة الانفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بحيث تغلق الهوة التكنولوجية بينها وبين كل من الولايات المتحدة واليابان وتتفوق على الاتحاد السوفيتي مع سنة ٢٠٠٠:

انظر:

- منظمة العمل العربي: **افاق التغير الاجتماعي في التسعينات**: تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي، مؤتمر العمل العربي - الدورة السادسة عشرة، الرباط: ٦-١٣ مارس ١٩٨٩ (الرباط، مكتب العمل العربي، ١٩٨٩)، ص (٧٢-٧٣).

انظر كذلك:

- علي الدين هلال واخرون: **العرب والعالم** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨)، ص (٤٩-٥٠).
- خالد فؤاد شريف: اوروبا بعد عام ١٩٩٠ والحاجة الى خطوات عربية موحدة، **مجلة الاهرام الاقتصادي**، العدد (١٠٨٠)، ٢٥ سبتمبر ١٩٨٩، ص (٢١).
- الامير الحسن بن طلال: افاق التعاون المغاربي، **المنتدى**، العدد (٤٠)، يناير ١٩٨٩ ص (٤-٥).
- **مجلة السياسة الدولية**: ملف السياسة الدولية عن العرب والجماعة الاوروبية ١٩٩٢، العدد (٩٩)، يناير ١٩٩٠، ص (٩٧-١٦٢).
- عبد المجيد فريد: العرب واوروبا ١٩٩٢، **الاهرام القاهرية**، ١٩٨٩/٣/٢، ص (٧).

(١٢) انظر:

- الامير الحسن بن طلال، **مرجع سابق**، ص (٥).
- سعد الدين ابراهيم: العالم يتجه الى الديمقراطية والتجمعات الاقليمية، **مجلة الشراع**، العدد (٣٥١)، كانون الاول (ديسمبر) ١٩٨٨ ص (٣٢).

ليس ثمة شك في ان قيام هذه التجمعات له ابعاد تكنولوجية اقتصادية قوية تفوق المبررات السياسية لذا نجد توسياوم يشير الى ان النمور الاسيوية استطاعت ان تحول قاعدتها الصناعية من مجرد عمليات التجميع البسيطة الى انتاج الاجزاء الالكترونية الحيوية لاجهزة مهمة مثل الراديو والكاميرا والتليفزيون واجهزة الفيديو والعاب التسلية وصناعات الكترونية اخرى من هذا القبيل. وان الذي ساعدها في ذلك هو قيامها بتطوير نظم تعليمها ومراكز بحوثها، فتايوان (فرموزا) مثلا انشئت مجمعا صناعيا حديثا يعتمد على التطورات العلمية الجديدة وتستخدم الف عالم في معهدها الجديد للابحاث والخدمات الالكترونية وانها تعتبر ثاني دولة في العالم من حيث عدد طلابها الذين يدرسون العلوم في

الخارج، اذ يبلغ عددهم عشرين الفا ـ كما انها ضاعفت التخصيصات المالية لاغراض البحث والتطوير بين عامي ١٩٨٠ و ١٩٨٤ وسترتفع هذه التخصيصات حتى عام ١٩٩٠ لتبلغ (٣٢٥) مليون دولار، اي ما يعادل ٣ بالمائة من قيمة الانتاج الاجمالية للبلد. وتؤكد تايوان على مسألة النوعية، فهي تمر اليوم بنفس المرحلة التي مرت بها اليابان في الخمسينات: للمزيد انظر:

- بروس نوسبارم مرجع سابق، ص (٥٨-٧٦).

(١٣) سعد الدين ابراهيم: العالم يتجه الى الديمقراطية والتجمعات الاقليمية، **مرجع سابق**، ص (٣٢).

(١٤) حول هذه الكتابات انظر:

- السيد ياسين في: ندوة المستقبل العربي «تأثير التطورات الجديدة في الكتلة الاشتراكيـة على الوطن العربي، **المستقبل العربي**، العدد (١٣٢)، شباط (فبراير) ١٩٩٠، ص (١١٥).

- **مجلة المنار**، عدد خاص عن ازمة الرسمالية في عالم متغير، العدد (٥٩)، اكتوبر ١٩٨٩ لا سيما دراسة ابراهيم فتحي عن ازمة التقليد الايديولوجي الليبرالي، ص (٤٢-٥٩).

(١٥) مورتيمر ادلر: فيلسوف الحكمة العملية، في رشورز كيدر، **مرجع سابق**، ص (٢٤).

(١٦) لمزيد من التفاصيل عن طبيعة ديمقراطية القرن الحادي والعشرين، انظر:

- Alvin Toffler, The Third Wave, **op. cit.** PP.443-447.
- Philip J. Slone, Public Opininon in a Future Democratic Society In: C.S. Wallia (ed) **Toward Century 21: Technology and Human Values** (New York, Basic Books Inc, Publishers, 1970), PP 237—256.

(١٧) سعد الدين ابراهيم: مسودة التقرير النهائي، **مرجع سابق**، ص (١٣).
ولمراجعة جيدة حول ازمة الاشتراكية العالمية انظر:
مجلة المنار، عدد خاص عن ازمة الاشتراكية العالمية، العدد (٦١)، يناير ١٩٩٠.

(١٨) لطفي الخولي (المحرر): **المأزق العربي** (القاهرة: مركز الاهرام للترجمة والنشر، ١٩٨٦).

(١٩) خير الدين حسيب واخرون: **مستقبل الامة العربية: التحديات .. والخيارات** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨ ص (٥٥).

(٢٠) ندوة «**افاق بناء المغرب العربي**: تونس ٧-١٠ فيغري ١٩٨٤ (تونس: دار العمل، ١٩٨٤)، (٣٨).

(٢١) في: جواد العناني: **دراسة التطورات الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي**. تقـرير مقدم الى مشروع التعليم في القرن الحادي والعشرين، عمان منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩، صفحات متناثرة.

(٢٢) حول هذه المشكلات انظر:
المرجع السابق، ص (١٥، ١٦، ٢٣).

(٢٣) انظر:
المرجع السابق، ص (٢٣).

A.B. Zahlan, **Future Manpower Needs of The Arab World,** Prepred for the ATF 21 Century Education Project, 1988, P. 55.

(٢٤) حول هذه النقطة انظر:

- انطوان زحلان: الانتاج العلمي العربي في: اسامة امين الخولي (محرر): **تهيئة الانسان العربي للعطاء العلمي**: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية؛ ١٩٨٥)، ص(١١٥-١٣٠).

- اسامة امين الخولي: العلم العطاء في: **المرجع السابق**، ص (١٩-٤٥).

- محي الدين توق وضياء الدين زاهر: **الانتاجية العلمية لاساتذة الجامعات الخليجية** (الرياض: المكتب العربي للتربية لدول الخليج، ١٩٨٩).

- صبحي القاسم: **التعليم العالي في الوطن العربي**، (عمان، منتدى الفكر العربي ١٩٩٠ (١٦٨-١٩٣).

(٢٥) حول هذه التحديات وغيرها من خلال رؤى وتحاليل فكرية متعددة، انظر:

- حسن حنفي ومحمد عابد الجابري: **حوار المشرق والمغرب** (الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ١٩٩٠)، ص (٢٦-٢٧)، خير الدين حسيب واخرون، **مرجع سابق**، سمير امين: **ازمة المجتمع العربي** (القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٨٥)، سعد الدين ابراهيم واخرون: **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٨)، ص (١٠٣-٣٤٠)، علي الدين هلال، **مرجع سابق**، ص (٩١-١٥١)، محمد اركون واخرون: **الثقافة العربية في المهجر** (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٨٨ حليم بركات: **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤) الى جانب اعمال هشام شرابي التالية: **مقدمات لدراسة المجتمع العربي** (بيروت: الاهلية للنشر والتوزيع، ط ٢ ١٩٧٧، **البنية البطركية: بحث في المجتمع العربي المعاصر** (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧، الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، **الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي** (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ط ٢، ١٩٨٥)، ص (١٧-٣٣).

(٢٦) حامد عمار: **في بناء الانسان العربي: دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي (الاسكندرية، دار المغرفة الجامعية، ١٩٨٨)، ص (١٨٥).**

(٢٧) انظر **مجلة التربية الجديدة**: تطور التربية في المنطقة العربية: تحليل احصائي: العددان الاربعون والواحد والاربعون، يناير/ اغسطس ١٩٨٧، ص (٣٠-٣١، ١٢٤).

ولمقارنة مفيدة بين هذه الاوضاع التعليمية العربية ومثيلاتها في كوريا الجنوبية انظر:

- Ismail, Sabri Abedalla, Human Goals For the Arab Region in: Khasija Hag and Uner Kirdar (ed), **Development for People: Goals and Strategies for the Year 2000,** (Pakistan: The North South Roundtatable and the UNDP Development Study Programme, 1989), PP.257-258.

(٢٨)

- A.B. Zahlan, **op.cit.** PP.20-23, 39-40.

(٢٩) الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي : **ملحق عن تصور مستقبل الاقتصاد العربي حتى عام ٢٠٠٠**، ص (٧-٤٩).

(٣٠) حول تحليل متعمق للخطاب الرسمي للتعليم في الاقاليم العربية الاربعة راجع دراسات المنتدى التالية:

- محمد عابد الجابري: **سياسات التعليم في المغرب العربي** (عمان منتدى الفكر العربي، ط ٢، ١٩٩٠).
- اماني قنديل: **سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).
- سعاد خليل اسماعيل : **سياسات التعليم في الخليج العربي** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).
- محمد جواد رضا: **سياسات التعليم في الخليج العربي** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).

(٣١) للمزيد حول هذه النقطة يمكن مراجعة:

- حامد عمار: في بناء الانسان العربي، **مرجع سابق**، ص (٤٥-٥٠).
- ضياء الدين زاهر: التعليم ونظريات التنمية: دراسة تحليلية نقدية، **دراسات تربوية**، العدد الاول، ١٩٨٥، ص (٢٠٤-٢٤٨).
- ضياء الدين زاهر: التخطيط الشبكي لبعد الكيف في النظم التعليمية: تطوير المناهج كنموذج **التربية الجديدة، اليونسكو**، العدد الرابع والاربعون، السنة الخامسة عشرة، مايو/ اغسطس ١٩٨٨، ص (٥٠).

ويكتسي الرأسمالي الثقافي، من وجهة نظر بيير بورديو ثلاثة حالات اولها حالة التمثيل وهي بمثابة تحويل الرصيد الثقافي الى مؤهلات عضوية دائمة، ثم **الحالة والموضوعية** وتتجلى في شكل ممتلكات ثقافية، واخير الحالة المؤسَّسة وهي بمثابة شكل من اشكال وضع الرأسمالي الثقافي . . على عرار ما تفعله الشهادة الدراسية من اعتراف مؤسسي بامتلاك الفرد لرأسمال ثقافي. للمزيد انظر:

بيير بورديو: الحالات الثلاث للرأسمالي الثقافي، ترجمة عبد اللطيف الفلق، **التدريس**، مجلة مغربية لعلوم التربية، جامعة محمد الخامس، السنة ١٩٨٧، العدد ١٥، ص (٤٣-٤٨).

(٣٢) من هذه العوامل عاملين اساسين، يشير الى اولهما، سعد الدين ابراهيم، وهو العامل الخاص بعصر التدهور الحضاري والاختراق الاوروبي / الاستعماري الذي عمق في مجتمعاتنا العربية مجموعة من التشوهات الهيكلية التي جلبت المزيد من التبعية الاقتصادية والثقافية والسياسية للخارج، واستهدفت تحجيم دور التعليم كقوة فعالة في التغيير الاجتماعي، وهو ثانيا وليد غياب الوعي الاجتماعي لدى عدد من علماء التعليم ومخططيه على نحو يجعلهم يصرون دائما على عرض وصياغة محتوى وقضايا المناهج ومشكلاتها باساليب فنية بحته تعزل المتعلم عن واقعه وتغيبه عن قضايا مجتمعه وعروبته وعصره.

انظر:

ضياء الدين زاهر: التخطيط الشبكي لبعد الكيف في النظم التعليمية، **مرجع سابق**، ص (٥٠-٥١).

(٣٣) حول هذه النقطة في اقطار العالم الثالث بصفة عامة انظر:

- Philip H. Coombs, Critical World Educational Issues of The Next Two Decades, **International Review of Education.** Vol, XX VLLL, 1982, P. 155.

وبالنسبة لدور التعليم العالي في تعظيم التمايزات، خاصة الاجتماعية، انظر:

تورستن حسين، **التعليم العالي والتمايز الاجتماعي** دراسةعالمية، ترجمة محمد الاحمد الرشيد (القاهرة: مطابع المنار العربي، د. ت).

(٣٤) راجع الجدول الوارد في المرجع التالي:

التربية الجديدة: تطور التربية في المنطقة العربية: تحليل احصائي، **مرجع سابق**، ص (١٢٦).

(٣٥) **المرجع السابق**، ص (١٢٨).

(٣٦) حول هذه النقطة ومتراتباتها انظر:

- جواد العناني: التعليم والتدريب وسوق العمل في الدول العربية، ورقة مقدمة الى ندوة **التعليم والتدريب وسوق العمل**، القاهرة (٢٣-٢٥) يناير ١٩٩٠، ص (٥٢-٥٣).

- جواد العناني: **اقتصاديات التعليم: الاعداد والتكاليف**، تقرير مقدم الى مشروع مستقبل التعليم في القرن الحادي والعشرين، عمان منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩، ص (١١٦-١١٧).

(٣٧) التربية الجديدة، تطور التربية في المنطقة العربية، **مرجع سابق**، ص (٢٣).

(٣٨) لمناقشة فسيحة لمظاهر هذه البطالة ومسبباتها وعلاقتها بالتعليم في العالم انظر المساهمات المتميزة التالية لكومبز:

- فيليب كومبز: **ازمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات**، ترجمة محمد خيري حربي واخرون (الرياض: دار المريخ، ١٩٨٧)، ص (٢٣٤-٢٧٢).

- ف. كومبز: **ازمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧١)، ص (١١٩-١٢٨).

- Philip H. Coombs, **op. cit.** PP. 150-153¾

(٣٩) للمزيد حول هذه النقطة انظر:

— A.B. Zahlan, Future Manpower Needs of the Arab World, **op. cit.** PP. 24, 31-36.

(٤٠)

Ibid, P. 34-35.

(٤١) منظمة العمل العربية: افاق التغير الاجتماعي العربي في التسعينات، **مرجع سابق**، ص (٤١).

كذلك انظر:

جواد العناني التعليم والتدريب وسوق العمل في الدول العربية، **مرجع سابق**، ص (١٨-٢١)،

ومن الملفت للنظر ان انتاجية العامل المصري، مثلا لا تزيد عن سدس انتاجية العامل الاوروبي ونصف العامل الياباني وعشر العامل الامريكي.

مؤسسةالاهرام: **التقرير الاستراتيجي العربي ١٩٨٨**، (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، ١٩٨٩) ، ص (٥٨٥).

(٤٢) للمزيد حول هذه النقطة ودورا الاستعمار في تأكيدها انظر:

- محمد احمد الغنام: **نحو استراتيجية الكيف في التخطيط التربوي: التخطيط لتطوير المناهج في البلدان العربية** (بيروت: المركز الاقليمي لتخطيط التربية وادارتها للبلاد العربية، ١٩٧٢)، ص (٢٨-٣٠).
- محمد عابد الجابري، سياسات التعليم في المغرب العربي، مرجع سابق، ص (١٥-٢٣).

(٤٣) حول خصائص هذا النمط من التفكير وغيره من الوان التفكير السائدة في تعليمنا العربي انظر: محمد الهادي عفيفي، في اصول التربية، **الاصول الفلسفية للتربية** (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٧)، ص (٢١٥-٢٢٠).

سعيد اسماعيل علي: انهم يخربون التعليم (القاهرة: كتاب الاهالي رقم (١٩٨٦)، ص (١٤٩-١٨٤).

(٤٤) ضياء الدين زاهر: التخطيط الشبكي لبعد الكيف في النظم التعليمية، **مرجع سابق**، ص (٥١).

(٤٥) حول طبيعة مجتمع المستقبل وتقنياته المعلوماتية وامكانات تطبيقها في تعليمنا العربي، انظر: ضياء الدين زاهر وفايز مراد مينا: **التكنولوجيات المعلوماتية في مجالات التعليم والتعلم**، تقرير مقدم الى المشروع مستقبل التعليم في القرن الحادي والعشرين، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

(٤٦) للمزيد حول هذه النقطة وغيرها، انظر:

- ابراهيم شحاته: برنامج للغد: **تحديات وتطلعات الاقتصاد المصري في عالم متغير**، (القاهرة، دار الشروق ١٩٨٧، ص (٤٠-٤٣).
- محمود احمد موسى: **التربية ومجالات التنمية في الانماء التربوي** (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٨٥) ص (١٣٨-١٤٢، ١٩٠-١٩٧).
- كلية التربية جامعة عين شمس: **التعليم في مصر**: دعوة الى حوار (القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٩) ص (٢٥-٣٠، ٤٥-٤٦).

(٤٧) لمناقشة متعمقة حول جوانب ازمة التخطيط التربوي العربي وعلل فشله، انظر:

- محمود قمبر: ازمة التخطيط التربوي: وجهة نظر نقدية، **حولية كلية التربية جامعة قطر**، العدد الاول، ١٩٨٢، ص (٢١-٤٥).
- محمد جواد رضا، حدود القدرة والاحباط في التخطيط التربوي في العالم العربي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد (١٤) العدد الاول، ربيع ١٩٨٦، ص (٣٠٩-٣٢٠).

(٤٨) محمود قمبر، **المرجع السابق ص (٣٦)**.

(٤٩) فيليب كومبز: ازمة التعليم من منظور الثمانينات، **مرجع سابق**، ص (٢٠) ولتفاصيل هذه الازمة انظر:

- ف. كومبز: ازمة التعليم في عالمنا المعاصر، **مرجع سابق**، ص(٩-١٦).

(٥٠) للمزيد حول هذه النقطة خاصة ومحنة التعليم النظامي الغربي عامة انظر :-

— M. Cornoy, **Education as Cultural Imperialism.** (New York: David Mckay, Co, 1974), PP. 3-4, 56.

- IvanIlloch, **Deschooling Society**, (New York : Pelican Books, 1973.

- Poulo Freire, **Pedagagy of the Oppressed.** (New Yor, : The Seabury Press, 1970.

(٥١) فيليب كومبز : ازمة التعليم من منظور الثمانينات، **مرجع سابق** ص (٢٤-٣١).

(٥٢) ادجار فورد واخرون: **تعلم لتكون،** ترجمة حنفي بن عيسى (الجزائر اليونسكو/ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٨٦.

جيمس و بوتكن واخرون : **التعليم وتحديات المستقبل**. ترجمة عبد العزيز القوصي، (القاهرة : المكتب المصري الحديث، ١٩٨٣).

Bertrand Schneider, (ed) In earch of a Wisdom For the World: The Role of Ethical Values in Education, Paris: Clup of Rome and UNESCO, 1986).

(٥٣) ترجم ملخص هذا التقرير إلى العربية :-

تقرير: **امة معرضة للخطر،** حول حتمية اصلاح التعليم ترجمة يوسف عبد المعطي، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤).

وقد تلت هذا التقرير عدة تقارير اخرى من بين اهمها:

- تقرير: **تعليم المواطن الامريكي من اجل المستقبل** : مقتضيات القرن الحادي والعشرين (الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

- تقرير: **معلموا الغد**: تقرير مجموعة هولمز (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

- تقرير **الاصلاح التربوي في الولايات المتحدة الامريكية،** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨)، وهو عبارة عن تقرير ياباني عن التعليم الامريكي.

- ولمراجعة شاملة لكل مائلها تقرير امة في خطر من موجات للاصلاح التعليمي في الولايات المتحدة يمكن الرجوع الى تفاصيل ما يطلق عليه طاهر عبد الرازق بالموجات للاصلاح في الدراسة التالية:

- Taher A.Razik, **Looking Beyond A Nation At Risk.** (Buffalo, N.y, Unversity at Buffalo, 1989).

(٥٤) من بين اهم هذه التقارير المتاحة: - تقرير: **تطور التربية في الصين ١٩٨٤ . ١٩٨٦** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

- هانزج لينجتر وباربارا لينجتر: **التربية في المانيا الغربية: نزوع نحو التفوق والامتياز،** ترجمة وتعليق محمد عبد العليم مرسي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

- روبرت ليستها واخرون، **التعليم في اليابان،** ترجمة سعد عبد الرحمن وحسين حمدي الطوبجي، (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٧).

وهو عبارة عن دراسة امريكية للتعليم في اليابان وعن باقي الدراسات العالمية في الدول المتقدمة والناحية يمكن الرجوع الى تعريف موجز بها في:

- محمد نبيل نوفل ونائر ساره: الاسس النظرية والمنهجية لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي: **ندوة الرؤي المستقبلية للتعليم في الوطن العربي**: البحرين ٣-٥ تشرين اول / اكتوبر ١٩٨٧، ص (٣-٦).
- سعد الدين ابراهيم واخرون: مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم. (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).
- محمد ابراهيم كاظم: تجارب عالمية في تطوير التعليم، ندوة الرؤي المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، **مرجع سابق**.

(٥٥) شوسش كاتو: التعاطف بين البشر مفتاح التقدم في القرن المقبل في: رشورز كيدر، **مرجع سابق**، ص (٤٨) وللمزيد حول الانتقادات الموجه للتعليم الياباني انظر:

- روبرت ليستيا واخرون، **مرجع سابق**، ص (١٤٨ - ١٥٣).
- ادوارد. بوشامب: **التربية في اليابان المعاصرة**، ترجمة محمد عبد العليم مرسي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥)، ص (٥٣ - ٦٧).

(٥٦) رجاء جارودي: التربية وازمة القيم، **المجلة العربية للتربية**، تونس، المجلد الثالث، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٣، ص (٥٤) ولتتبع متعمق لبعض الرؤي البراجماتية والنظرية والتكاملية، انظر:

اجور بستوجيف - لاد. التنبؤ كاسلوب لدراسة مشكلات المستقبل، ترجمة محمد سلطان ابو علي، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، السنة الاولى. العدد الاول اكتوبر ١٩٧٠، ص (٥٨)، ايليا رزيق: علم المستقبل ودراسة الوطن العربي، في هشام شرابي (محرر)، العقد العربي القادم، **المستقبلات البديلة**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦) ص (٤٢٦). ايرين تافيس: علم المستقبل ومشكلة القيم، ترجمة زكريا ابراهيم، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، السنة الاولى **مرجع سابق**، ص (٨١) قسطنطين زريق: **نحن والمستقبل** (بيروت: دار العلم للملايين ١٩٧٧)، ص (٩٧ - ٩٨). الموسوعة الفرنسية العالمية، المستقبلية او علم المستقبل (مترجم) **الفكر العربي**، السنة الاولى، العدد العاشر، ص (٢٢٢)، رادوفان رشتا واوتاسولك: التنبؤ والثورة العلمية والتكنولوجية، ترجمة احمد كابش، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، **مرجع سابق**، ص (٦٤).

- Eduward Cornish, **The Study of the Future : An Introduction to the Art and Science of Understanding and Shaping Tomorrow's World,** (Washington, D.C. World Futture Society, Fifth Printing, 1983), PP 93-96.

(٥٧) الفين توفلر: **صدمة المستقبل: او المتغيرات في عالم الغد**، ترجمة محمد على ناصف، (القاهرة، نهضة مصر، ١٩٧٤)، ص (٤٨٥).

(٥٨) لمعالجات مفيدة حول هذه الاشكالية: انظر :-

- خير الدين حسيب واخرون: مستقبل الامة العربية: التحديات . . . والخيارات، **مرجع سابق** ص (٧٩ - ٨٠) قسطنطين زريق، **مرجع سابق**، ص ٩٣ - ٩٥. الموسوعة الفرنسية العالمية: المستقبلية او علم المستقبل الفكر العربي، السنة الاولى، العدد العاشر مارس / ابريل ١٩٧٩، ص (٢١٨).

— Billy Rojas, Futurislics, Goms and Educational Change, In Alvin Toffler (ed) Learing for Romorrow: The Role of the Future in Eduction, (New York, Vintoge Books, 1974), PP 219-220.

(٥٩) تورستن هيوسن: **التربية والتعليم في سنة ٢٠٠٠**، ترجمة احسان عليان ابو غريبة، (عمان، الجنة الاردنية للتعريب والترجمة والنشر، ١٩٧٥)، ص (١٦).

(٦٠) انظر: مجموعة من المؤلفين: **المجتمع الحديث في ابعاده الاساسية**: الجزء الثاني، ترجمة وجيه اسعد، (دمشق: منشورات وزراة الثقافة والارشاد القومي، ١٩٨٣)، ص (٤٧٢)

(٦١) **المرجع السابق** ص (٤٧٥-٤٧٦).

(٦٢) نادر فرجاني: حول استشراف ابعاد مستقبل الوطن العربي: رؤية نقدية للجهود المحلية والخارجية (الكويت: **المعهد العربي للتخطيط**، ١٩٨١) ص (٥١).

(٦٣) تورستني هيوسن، **مرجع سابق** ص (٢٠-٢١).

(٦٤) حول ايضاحات مفيدة لهذه المنهجية انظر:

- ابراهيم سعد الدين واخرون: **صور المستقبل العربي**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الامم المتحدة، ١٩٨٢)، ص (٢٢-٢٤) خير الدين حسيب واخرون، **مرجع سابق**، ص (٢,١-٢٣، ٧٤-٨١) معهد التخطيط القومي: حوار مصر في مواجهة القرن الحادي والعشرين، (القاهرة: معهد التخطيط القومي، ١٩٨٠)، ص (١٧-١٨). منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: **مواجهة المستقبل** (مترجم)، (بيروت: المكتب الاقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٨٠).

(٦٥) انظر على سبيل المثال:

- تيودورج. جوردون: طرائق بحوث المستقبل (مترجم): **الدورة التدريبية الاقليمية في تخطيط الاصلاح التربوي وتحديث الادارة في الدول العربي** (بيروت، ٣-١٥ مارس / اذار، ١٩٨٠)، ص (٨-١٦) رادوفان رشتا واوتاسولك، **مرجع سابق**، ص (٦٠).

— Gayle D. Thornton, etal, Decision Making With Delohi Techniqes, Bauesian Procedures and Monte Carlo Simulations. Planning & Chaning Vol, 6, Nol, (Spring 1975), PP. 50-51.

ولمقارنات مفيدة بين دلفاي وغيره من تقنيات استشرافات المحكمين انظر:

Richard L. Levin etal, **Quatitative Approaches to Management,** (New York, Mc Graw-Hill, Inc, 1982) PP, 132-134.

(٦٦) حول هذه النقطة يمكن مراجعة:

T.J. Gordan and Olaf Helmer, **Report on a Long Rang Forecasting Study,** (Sata Monica, Calif, RAND corporation, 1964),P.5

- Thornon, G.D el op cit p 51 Corporation 1964), p.5

- Harold A. Linstone and murray Tuoff (ed's), **The Delphi Method Technique and Applications,** (Reading Mass Addison - Wesley Publishing Co. Third Printing, (1979) P.3.

ولمراجعة مفيدة عن الاسلوب وتطبيقات الاولى في التعليم انظر:-

- اميل فهمي حنا شنودة: **القرار التربوي بين المركزية واللامركزية: دراسة مستقبلية** (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٨٠) ص (٢٢٤-٢٢٦).

- A.W. Chickering el. al. Developing The College Curriculum: A Hand.

- Book for Faculty & Administrtors, (Washington, D.C Council for the Advancement of Small Colleges, 1977) PP 281-290, Olaf Helmer **The Use the Delpi Technique in Problems of Educational Inndvations.** (Senta Monica Calif, The Rand Crporation 1966), P. 281-283).

ضياء الدين زاهر: تخطيط برامج تدريب معلمي الكبار في الجامعات: **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، المجلد الرابع عشر، ١٩٨٧، ص (١٥١-١٥٢).

- Harold A. Linstone and Murray Turoff (ed's) **op, cit** P.5.

- Russel Davis Heuristic Methods for Planning, In : Russel G. Davis: **Planning Education for Development, Vol. LL, (Cambridge, Mass Harvord University, 1980), PP. 321-325.**

(٦٨) كما ان هناك مشكلة التقرير الذاتي Self - Reporting ومشكلة استيضاح الادراك Perception Clear.، وكلاهما يؤثر في الصدق الداخلي للنتائج:

للمزيد راجع: ابراهيم العيسوي: عرض موجز للاساليب التي يمكن الاستفادة بها في اعداد التنبؤات والخطط الطويلة المدى (القاهرة: معهد التخطيط القومي، ١٩٧٨) ص (١٤-١٥).

G.D. Thorntong et. al, **op. cit**,P.51.

- Harold A. Linstone amd Murray Turoff, (ed's) **op, cit.** PP. 466-7.

- William G. Cunningham, **Systematic Planning for Educational Change.** (CA, Mayfeld Publishing Co, 1982) PP 133-141.

(٦٩) لمناقشة مفيدة حول هذه الصيغة الجديدة:

- Murray Tueoff, "The Policy Delphi" In: Harold A. Linstone and Murray Turoff (ed's), **op. cit** PP . 84-101.

ولامثلة على التطبيقات هذه الصيغة راجع:

- John Ludlow, Delphi Inquries and Knowledge Utilization In: Harold A. Linstone and Murray Turoff (ed's), bid PP: 102-123.

- Irene Anne Jillson, The National Drug-Abuse Policy Delphi: Progress Report and Findings to Date, In: Harold A. Linstone and M. Turoffe, Ibid PP; 124-159.

(٧٠) على الرغم من ان السيناريو قد بدأ استخدامه في اواخر الستينات على يد مؤسسة RAND الامريكية، خاصة على يد كاهن وينر and A.Wiener H. Kahn في كتابهما الشهير عام ٢٠٠٠ «الا ان انتشار هذا الاسلوب كان في اوائل السبعينات مع شيوع الدراسة المعروفة حدود النمو The Limlts to Growth التي نشرها نادي روما، كما كان للازمة العالمية للبترول بعد حرب اكتوبر ١٩٧٣ دورا رئيسيا في تأكيد استخدام هذه التقنية.

وتأخذ السيناريوهات احد صورتين اولاها **استطلاعية Scenarios**، وفيها يتم الانطلاق من الحاضر

بظروفه القائمة ومعطياته في رسم صورة استطلاعية لما يمكن ان تؤدي اليه هذه الظروف الواقعية من تطورات المستقبل، وتثير هذه الصورة العديد من الاحتمالات والبدائل المتصلة بالقضية المثارة. وثانيها **توقعية Anticipatory Scenarios**، وفيها يتم تحديد اهداف معينة ينبغي الوصول اليها في المستقبل على العكس من الصورة الاستطلاعية، ويعود فيها كاتب السيناريو من المستقبل الى الحاضر لكي يكتشف البدائل الممكنة لتحقيق هذه الاهداف والوصول الى هذا المستقبل، ويحدد النقط الحرجة التي تتطلب اتخاذ قرارات او تصرفات هامة. وبدهي ان المزج بين هذين النوعين من السيناريوهات يعظم الفائدة. انظر:

- ابراهيم العيسوي: عرض موجز للاساليب التي يمكن الاستفادة بها في اعداد التنبؤات والتصورات المستقبلية كأساس للتخطيط طويل المدى، **مرجع سابق**، ص (١٥-١٧).

- دونيليا هـ، ميدوز واخرون: **حدود النمو: تقرير لمشروع نادي روما عن مأزق البشرية**، ترجمة محمد مصطفى غنيم، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٦)، وحول اشكال متطورة لاسلوب السيناريو يمكن مراجعة:

- Richard B. Heydinger and Rene D. Zentner, "Multiple cenario Analysis: Introducing Uncertainty into the Planning Process" In: Jamed L. Morrison, et at (ed's), **Applying Methods and Technigues of Future Research.** (San Fracisco, Jossey - Bass Inc. Publishers, 1983), PP. 51-68.

- Ian Miles, Scenario analsis: Identifying ideologies and Issues, In: Unesco, **Methods for development Planning Scenarios, Modele and Micro - Studies.**)Paris, Unesco Press 1981), PP: 31-54.

وحول استخدام السيناريوهات في مجال التعليم يمكن مراجعة:

- William G. Cunningham, **Systematic Planning for Educational Change** (CA, Mayfield Publishing Company, 1982), PP: 249-257.

- Unesco, Long - Term educational Planning,(Paris, Unesco, 1982).

- James Lewis, Jr. **Long - Range and short - Range Planning for Educational Administrators,** (Boston, Allyn and Bacon, Inc, 1983), PP. 103-106.

- Violet Aneslmine Allain, **Futuristics and Education,** (Bloomington, In, The Phi Deltakappa Edycationl Foundation, 1979),PP. 23-26.

- John A. Pearcell and Richard B. Robinson, Jr, **Strategic Management : Strategy Formulation and Implementation.** (homewood, Illinols, 1982), PP. 144-145.

(٧١) انظر لمناقشة جيدة هذه المسألة، انظر:

- معهد التخطيط القومي: حوار حول مصر في مواجهة القرن الحادي والعشرين، **مرجع سابق**، ص (١٤-١٢٠).

- خير الدين حسيب واخرون، **مرجع سابق**، ص (٢٣-٧٧).

(٧٢) حول هذه الطريقة وحدودها مراجع:

- ابراهيم العيسوي، **مرجع سابق**، ص (١٠-١١).

- ضياء الدين زاهر: تخطيط برامج تدريب معلمي الكبار في الجامعات، **مرجع سابق**، ص (١٦٣-١٦٤).

- R.R. Pinkston, The Process of Brain Storming, **ERIC**, Oct, 1987, P. 30.
- James L. Morrison, et al **op. cit**, PP. 43-44.

(٧٣) حول هذه المراحل انظر:

Murray Turoff, **op. cit**,.

(٧٤) في: احسان محمد الحسن: **الاسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي** (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٢)، ص (٨٩).

(٧٥) اعتمدنا في هذا الصدد على العديد من المصادر اهمها:

- زين العابدين عبد الحميد درويش: **نمو القدرات الابداعية: دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب جامعة القاهرة، ١٩٧٤، صفوت فرج: **التحليل العاملي في العلوم السلوكية** (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠) فؤاد البهي السيد: **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** (القاهرة: دار المعارف، ط ٥، ١٩٨٦).

- David K. Hildebrand, et al **Analysis of Ordinal Date**, (Beverly Hills and London, Sag Publications, 1977), Pp. 63-76.
- J.P. Guilford and Benjamin Fruchetr, **Funamental Statistics in Psychology and Education** (N.Y. Mc Graw - Hill, Sixth Edition, 1978).





القسم الاول
مدخلات مستقبل التعليم العربي



الفصل الثاني

«التحديات المجتمعية المستقبلية للتعليم العربي»



اولا : الصورة العامة للتحديات المستقبلية

لما كان ايماننا الكامل بان التعليم ليس مجرد عمليات فنية فحسب بل هو في الاول والاخير، عمليات مجتمعية تتأثر بما يحدث وما سيحدث في المجتمع وتؤثر فيه، لذا فقد بدأنا بسؤال النخب العربية من كافة الاقطار العربية عن اهم المشكلات والتحديات المجتمعية التي يتوقعون ان يواجهها المواطن العربي مع بدايات القرن الحادي والعشرين على المستوى الوطن العربي ككل (منظور قومي) وعلى المستوى القطري الذي ينتمي اليه المفكر. وقد حصلنا على قائمة باكثر من خمسين مشكلة وتحد مستقبلي امكن تصنيفها على الرغم من مخاطر اي تصنيف، الى ثماني مجموعات رئيسية هي: تحديات اقتصادية وتكنولوجية، وتحديات المسألة الاجتماعية، وتحديات ديموجرافية وبيئية، التبعية والاستعمار الجديد، والامن الوطني والتهديدات الخارجية، والمسألة القومية الوحدوية، والمسألة التعليمية، والمسألة الديموقراطية والمشاركة الجماهيرية.

ويوضح الجدول رقم (٩) توقعات قادة الفكر لهذه التحديات من المنظورين القومي والقطري:

جدول رقم (٩)

توقعات النخب العربية بشأن التحديات المجتمعية المستقبلية للوطن العربي واقطاره

المنظور / التحديات المستقبلية	القومي: التكرار	القومي: ٪	القطري: التكرار	القطري: ٪
تحديات اقتصادية وتكنولوجية	٢٣١	٢٠٫٣	٢٧٧	٢٨٫٧
المسألة الاجتماعية	١٤٢	١٢٫٥	١٧٣	١٧٫٩
تحديات ديموجرافية وبيئية	١٤٨	١٣٫٠	١٥٠	١٥٫٦
التبعية والاستعمار الجديد	١٢٠	١٠٫٦	٦١	٦٫٣
الامن الوطني والتهديدات الخارجية	١٢٧	١١٫٢	٧٠	٧٫٣
المسألة القومية الوحدوية	١٤٦	١٢٫٨	٢٤	٢٫٥
المسألة التعليمية	٩٨	٨٫٦	١١٨	١٢٫٢
المسألة الديموقراطية والمشاركة الجماهيرية	١٢٥	١١٫٠	٩١	٩٫٤
الجملة	١١٣٧	١٠٠٫٠	٩٦٤	١٠٠٫٠

مؤشرات احصائية :-

مربع كاي = ١٢٤٫٣ مستوى الدلالة الاحصائية = ٠٠١ر

معامل ارتباط الرتب لسبيرمان = ٤٣ر مستوى الدلالة الاحصائية = غير دال.

ومنه نلاحظ ما يلي :-

(أ) ان التباينات على التحديات المستقبلية بين المنظورين القطري والقومي هي تباينات ثابتة احصائيا عند مستوى دلالة مرتفع للغاية وهو ٠٠١و (اي ان نسبة المصادفة فيها لا تتجاوز ٠١و ٪ ويؤيدها ان معامل سبيرمان للارتباط بين الترتيبين في المنظورين القومي والقطري غير دال ٤٣١و٠) مما يدل على استقلال كل ترتيب عن الاخر.

(ب) ان التحديات **الاقتصادية والتكنولوجية** نالت الاولوية من المنظورين القومي والقطري حيث اكد اكثر من خمس العينة (٣ر٢٠٪) في المنظور القومي في حين نالت ٧ر٢٨٪ من اجمالي العينة من المنظور القطري، اي ان ما يقرب من ثلث العينة يرون ان تحديات ومشكلات تكنولوجية واقتصادية سوف تواجه اقطارهم مع بدايات القرن الحادي والعشرين اكثر من اية تحديات اخرى. وهذا ينم عن ادراك تام من قبل القيادات بطبيعة التحولات الحضارية، وفي مقدمتها، الثورة المعلوماتية والتكتلات الاقتصادية والتي سبقت الاشارة اليها في فصل سابق.

(ج) الملفت للنظر ان التحديات **الديموجرافية والبيئية** قد احتلت (من المنظور القومي) المرتبة الثانية في جملة التحديات التي يتوقع ان تواجه الوطن العربي ككل في المستقبل كما جاءت في المرتبة الثالثة للتحديات التي يتوقع ان تواجه اقطار الوطن العربي منفردة.

وقد يبدو الترتيب غير متوقع لمجيئه قبل قضايا ومسائل كان يعتقد انها تشغل الفكر العربي اكثر من غيرها كالمسألة الاجتماعية، والمسألة الديموقراطية، وقضايا الوحدة العربية، والامن الوطني، والقومي، الا ان هذا لا يصعب تفسيره في ضوء افتراض ان قادة الفكر والرأي العربي على وعي تام بالتحولات البيئية والبشرية والسكانية التي تواجه العالم اليوم وبالتالي يمكن ان تواجه مجتمعاتهم في المستقبل القريب، بل ان مثل هذه التحولات البيئية يمكن - على حد تعبير احد المفكرين العرب - ان تكون «النقطة التي تتركز حولها النشاطات السياسية والحزبية والحضارية. ولذا فلا مهرب لنا من مواجهة قضايا البيئة ولو لم تكن تملك المؤهلات الاقتصادية اللازمة لذلك[1].

ولعل احد مثيرات الوعي الزائد للنخب العربية بالمسألة البيئية ما يصدر عن الهيئات والمؤسسات الدولية والعلمية في العالم من تحذيرات للمخاطر التي ستواجه العالم في العقود القليلة الماضية، واوضح مثال على ذلك الحديث عن مخاطر التلوث، ومخاطر «الصوبة الزجاجية» او ثقب الاوزون[2].

(د) كذلك من الامور غير المتوقعة ورود **«المسألة القومية الوحدوية»** في مؤخرة

التحديات المستقبلية التي توقعها قادة الفكر العربي في المنظور القطري، وقد يكون مرد ذلك اختلاف المواقع الفكرية للنخب من هذه القضية، وهو احتمال ضعيف لاعتبارات كثيرة، وقد يكون منشؤة عدم اقتناع البعض الاخر بانها تقف على صعيد واحد مع المشكلات والتحديات المعيشية والحضارية الاخرى كالتحديات الاقتصادية والتكنولوجية والديموجرافية والديموقراطية او ان هناك تفسيرا ثالثا مؤداه اعتقاد والمفكرين بأنه مع بدايات القرن الحادي والعشرين سوف يكون الوطن العربي موحدا بالفعل فتصبح قضية الوحدة العربية غير ذات بال والاحتمال الاقرب هو هذه الاحتمالات الثلاثة السابقة جمعيا.

(هـ) وفيما يتصل **بالمسألة الاجتماعية** نتبين انها تستحوذ على المرتبة الثانية في المنظور القطري (٩ر١٧٪)، وهذا امر مقبول باعتبار المسألة الاجتماعية تتصل بصميم حياة البشر اليومية ومعاناتهم الحقيقية، اما عندما تنظر النخب الى هذه المسألة من المنظور القومي فان قضايا مسائل اكثر الحاحا تسبقها، وبالتالي فانها، أي المسألة الاجتماعية، تتراجع الى المرتبة الرابعة كي تفسح المجال امام اولويات اخرى.

(و) اما بالنسبة **«للمسألة التعليمية»** فانها عندما ترد في المنظور القطري تأتي في مرتبة وسطى (المرتبة الرابعة) بنسبة ٢ر١٢٪ في حين انها تفسح المجال لكافة التحديات الاخرى عندما ترد في المنظور القومي وتأتي في ذيل التحديات بنسبة ٦ر٨٪ وليس من تفسير لهذا الترتيب سوى غياب التصور الموضوعي لدى بعض المفكرين العرب لامكانات التعليم ودوره في احداث التحرر والتقدم والاعتقاد في كونه، اي التعليم، متغيرا تابعا اكثر منه متغيرا مستقلا، وهو ما عبر عنه صراحة احد المفكرين الفلسطينيين بقوله « التعليم نتاج مجتمع ما. فكيف ينتج مجتمع متخلف انسانيا معلما متقدما؟ يطرح ذلك اشكالية اسبقية التغيير السياسي على تغيير البنى القومية (ومنها التربية). ولعل الاحتمال الاخر هو طبيعة التركيبة التخصصية والمهنية للعينة، وهو ما رجحته النتائج في الدراسة.

(ز) بالنسبة لمسائل **الديموقراطية والتبعية والامن الوطني** فانها جاءت في المنظورين متأخرة لاسباب لعل اهمها التركيبة التخصصية والمهنية، الى جانب الاختلافات القطرية ازاءها كما سيتضح في الجزء التالي.

ثانيا : التباينات القطرية وادراك التحديات المستقبلية

واذا اردنا استجلاء الصورة العامة للتحديات عن تأثير الانتماء القطري للمفكر على ادراكه للتحديات المستقبلية، فان الجدول المركب (١٠) يوضح هذه التباينات بالنسبة للمنظورين القومي والقطري.

جدول رقم (١٠)

توقعات قادة الفكر العربي بشأن التحديات والمشكلات المستقبلية التي ستواجه الوطن العربي واقطار موزعة حسب انتماءاتهم القطرية (نسب مئوية)

المنظور / التحدي المستقبلي / القطر	(أ) القومي (٧ - ١١) الاقتصادي والتكنولوجي	المسألة الاجتماعية	المسألة الديموجرافية	التبعية والاستعمار الجديد	الامن الوطني	المسألة الوحدوية	المسألة التعليمية	المسألة الديمقراطية
الاردن وفلسطين	٣٠	٢٩ر٥	٤٠ر١	٣٠ر٨	٣٩ر٨	٢٣ر٨	٣١ر٢	٣١ر
سوريا	٤ر٤ر	٦ر١	٦ر٨	٤ر٢	٤ر٣	٥ر٥	٥ر٢	٦ر٥
لبنان	٩ر	١ر٥	٢	٨ر	٢٦	-	١	٢ر٤
العراق	٨	٣	٣ر٤	٨ر٣	٦ر١	٧ر٥	٥ر٢	٨ر١
المملكة السعودية	٧ر٥	٦ر٨	٢ر٧	٤ر٢	٣ر٤	٦ر٢	٨ر٣	٤ر٨
الكويت	٢ر٦	١ر٥	٣ر٤	٨ر	٤ر٣	٢ر٨	٦ر٢	٣ر٢
الامارات	٤ر	٨ر	-	-	-	٢ر١	٣ر١	-
البحرين	١ر٣	٢ر٣	١ر٧	١ر٧	٣ر٤	٢ر١	٣ر١	٣ر٢
قطر	٩ر	-	-	-	-	-	١	-
اليمن الشمالي	١ر٣	٨ر	-	-	-	٧ر	٢ر١	٢ر٤
مصر	٣٣ر٥	٣٧ر٩	٣٠ر٦	٣٥ر٨	٢٨ر٤	٢٩ر٦	٢٤	٢٥
السودان	٢ر٢	٣	٢	١ر٧	١ر٧	٤ر١	١	٤ر٨
ليبيا	٣ر٥	٨ر	٣ر٤	٣ر٣	٩ر	٧ر	٣ر١	١ر٦
تونس	١ر٨	٣ر٨	١ر٤	٥ر٨	٢ر٦	٢ر١	٣ر١	٢ر٤
الجزائر	١ر٣	-	١ر٤	١ر٧	-	١ر٤	٢ر١	-
المغرب	٤ر	٢ر٣	٢	-	١ر٧	٧ر	-	١ر٦
موريتانيا	-	-	-	٨ر	٩ر	٧ر	-	٢ر٤
الجملة	٢٠ر٥	١١ر٩	١٣ر٣	١٠ر٨	١٠ر٥	١٣ر١	٨ر٧	١١ر٢

المنظور / التحدي المستقبلي / القطر	(ب) القطري (٩٥٢) الاقتصادي والتكنولوجي	المسألة الاجتماعية	المسألة الديموجرافية	التبعية والاستعمار الجديد	الامن الوطني	المسألة الوحدوية	المسألة التعليمية	المسألة الديمقراطية
الاردن وفلسطين	٣٤ر٢	٢٧ر٩	٢٤	٢٧ر٩	٥١ر٤	٤٥ر٨	٢٤ر١	٣٠
سوريا	٣ر٧	٢ر٩	٧ر٤	٤ر٩	٤ر٣	٨ر٣	٣ر٥	٨ر٩
لبنان	٧ر	١ر٧	١ر٣	١ر٦	٤ر٣	٤ر٢	١ر٧	١ر١
العراق	٦ر٧	٥ر٨	٤	١ر٦	١٥ر٧	-	٦	٨ر٩
المملكة السعودية	٧ر١	٤ر١	١ر٣	٤ر٩	٢ر٩	-	٥ر٢	١ر١
الكويت	١ر٩	٢ر٣	٤ر٧	-	٤ر٣	٤ر٢	٣ر٥	٢ر٢
الامارات	١ر٩	٦ر	٦ر	-	-ر	-ر	٤ر٣	-
البحرين	٧ر	٢ر٩	٢ر٧	٣ر٣	-	-	١ر٧	١ر١
قطر	٤ر	-	-	-	-	-	٩ر	-
اليمن الشمالي	١ر١	١ر٢	-	-	-	-	١ر٧	٣ر٣
مصر	٣١ر٦	٤٠ر٧	٤٦	٣٦ر١	١٤ر٣	٣٠ر٨	٤٠ر٥	٢٥ر٦
السودان	١ر٩	٢ر٣	٢	١ر٦	١ر٤	٤ر٢	٩ر	٨ر٩
ليبيا	١ر٥	-	١ر٧	١ر٦	١ر٤	-	١ر٧	٢ر٢
تونس	٣ر٧	٥ر٢	٦ر	٤ر٩	-	٤ر٢	١ر٧	٢ر٢
الجزائر	٧ر	٦ر	-	٣ر٣	-	٤ر١	١ر٧	-
المغرب	١ر٥	١ر٢	١ر٣	٤ر٩	-	٤ر٢	٩ر	١ر١
موريتانيا	٧ر	٦ر	١ر٣	٣ر٣	-	-	-	٣ر٣
الجملة	٢٨ر٣	١٨ر١	١٥ر٨	٦ر٤	٧ر٤	٢ر٥	١٢ر٢	٩ر٥

مؤشرات احصائية

(أ) القومي:
مربع كاي = ٢٢ر٣٢ درجات الحرية ٢١
معامل الاتفاق = ١٤ر
مستوى الدلالة = غير دال

(ب) القطري:
مربع كاي = ٣٧ر٥٨ درجات الحرية ٢١
معامل الاتفاق = ٢٢ر
مستوى الدلالة = ٠٠١ر

ومن الجدول نلاحظ:

(أ) ان المسألة التي تستأثر باهتمام **نخبة المشرق العربي** (الاردن وفلسطين وسوريا ولبنان) هي المسألة الديموجرافية بكل مفرداتها (٤٨٫٩٪) تليها المسألة الديموقراطية (٤٠٫٤٪ وهذا منطقي باعتبار ان هذا التوجه امتداد حقيقي لما تواجهه هذه الدول من تحديات ديموجرافية حالية ومستقبلية، تتمثل في الهجرات الوافدة القوية (الاردن) والنزوح السكاني الكبير (لبنان)، وتغير الغطاء النباتي (الاردن) بسبب ظاهرة التصحر والتزايد السكاني، ومشكلة الاسكان، ومشكلة ضعف الموارد المائية، والطاقة، التلوث، الازدحام، وهي مجموعة مشكلات تواجه العالم العربي باكمله الا انها تزداد حدة في هذه المنطقة لضخامة النمو السكاني بالقياس لمساحة الارض وضعف انتاجيتها من داخلها (وطاقة - غذاء) وخارجها، مياه وغيره، فهذه الدول ليست نفطية (باستثناء حالة سوريا)[٣].

لذا فإن التنظيم والتخطيط الاجتماعي والتكنولوجي اللذين يسمحان بالتغلب على هذه الصعوبات والتحديات غير متاحين الان في لبنان بحكم الحرب الاهلية، والاردن بحكم التحدي الصهيوني ووفود الهجرات القوية اليه، كما ان المسألة الديمقراطية هي الشغل الشاغل للبنانيين، في حين نجد ان هناك رغبة من السوريين في هذه المسألة، حيث يذكر احد المفكرين السوريين «ما لم نته عهد حكم الحزب الواحد، ويفتح الباب للحوار الديموقراطي، فان المستقبل لا يبشر بخير كبير».

في حين نجد ان قضيتي الامن القومي والمسألة القومية الوحدوية حازتا المرتبة الاولى والثانية لعينة المشرق على مستوى المنظور القطري بنسبة ٦٠ بالمائة، ٥٨٫٣ بالمائة على الترتيب، وهذه الاولوية تأتي منطقية مع كون هذه الدول تواجه تحديات ومشكلات امن داخلي تتمثل في انفجارات سياسية داخلية بسبب نقد الايديولوجيا الموحدة وعهد الحزب الواحد وعدم فتح الباب للحوار الديموقراطي او لغياب المؤسسات اصلا، كما تواجهه تحديات قوية من دول الجوار، (كالمشروع الايراني الاسلامي، وتركيا(*)، وكذلك ضغوط الغرب الاطلسي والمشاريع الصهيونية التوسيعية.

(ب) اما اذا نظرنا الى **عينة الخليج** فنجد ان المسألة التعليمية قد قفزت الى المرتبة الاولى في المنظورين القطري والقومي معا.

* لعل ازمة مياه نهر الفرات التي حدثت في الشهور القليلة الماضية بين تركيا وسوريا والعراق خير شاهد على جدية وخطورة هذه التحديات

ويبدو ان هذه الاولوية المفاجئة لمسألة التعليم مردها الى طبيعة التركيبة المهنية للعينة هذا الى جانب ارتباط مسألة التعليم بالجانب الديني ارتباطا وثيقا . في حين ان قضية الامن القومي تأتي في المرتبة الثانية (٩ر٢٢٪) في التصور القطري . وبدهي ان هذه التوقعات تنسجم مع هاجس الحرب بين العراق وايران (حيث كانت مستمرة اثناء هذه الجولة من الدراسة) . في حين نجد ان المسألة الاقتصادية والتكنولوجية تأتي في المرتبة الثانية في المنظور القومي لهذه العينة حيث يشعر هؤلاء المفكرون بالمصاعب والتحديات الاقتصادية والتكنولوجية التي تواجه المجتمعات العربية بأسرها فهو اختيار تضامني .

(ج) اما **عينة وادي النيل** فتوقعت ان يستمر التحدي الديموجرافي والبيئي كأخطر التحديات التي تواجهه مجتمعاتها في المستقبل، فقد جاء هذا التحدي في المرتبة الاولى (٤٨٪) للمنظور القطري في حين جاءت المسألة الاجتماعية (٤٣٪) في المرتبة الثانية للمنظور نفسه .

وهذه التوقعات تبدو منطقية لكونها تتفق مع الصعاب التى تثيرها هذه التحديات ، وضعف الجهود المبذولة اراءها فما زالت هذه التحديات تشكل هاجسا مفزعا لا يتحدى كل جهود التنمية فحسب بل يتحدى الحياة على ارض وادي النيل ذاتها، فمشكلات كضعف الموارد المائية والتي استمرت لمدة سبع سنوات، وتدني انتاجية الارض نتيجة للهجرات الطاردة وتلوث البيئة، والاكتظاظ السكاني في مناطق حضرية بعينها، وغيرها من المشكلات تمثل تحديات للبقاء او الفناء، خذ مثلا مشكلة مثل التصحر في الصحراء الغربية بمصر او في السودان نجد انها تهدد الحياة بشكل تدريجي، وبدهي ان هذه المشكلات نتاج اسلوب حياة يحتاج للتغير فورا، ففي دراسة لهورست فنشنج وزميله قام بها في دارفور بالسودان تبين له «ان العائلة الواحدة هناك تستهلك سنويا ٣٢٤ شجرة وشجيرة كوقود او مواد بناء للاكواخ والحظائر، وعلى هذا الاساس بلغ اجمالي المقطوع من قبل ١٥٠ الف اسرة تقطن شمال دارفور بالسودان حوالي ٥٠ مليون شجرة وشجيرة»

اما بالنسبة للمنظور القومي فقد رأت النخب في عينة وادي النيل ان المسألة الاجتماعية وما يتصل بها من عدالة اجتماعية وازالة الفقر وخلافه، هي اكثر التحديات المستقبلية الحاحا في الوطن العربي (٩ر٤٠٪) في حين ان القضية الثانية هي قضية التبعية والاستعمار الجديد (٥ر٣٧٪) .

(د) اما في **عينة المغرب الكبير** فنجد ان النخب رأت كزميلاتها الخليجية - ان المسألة التعليمية ومسألة التبعية هما اكثر التحديات المستقبلية الحاحا . وقد ظهرت اولوية

المسألة التعليمية في عينات ليبيا وتونس والجزائر وهذا له مبرراته التاريخية عنه في المغرب وموريتانيا، في حين ظهر التأكيد على التبعية كتحد له الاولوية في عينتي تونس والمغرب حيث يظهر مفكروا هذين القطرين (من المشاركين في الدراسة) حساسية شديدة تجاه ما هو غربي ويرفضون كافة صور التبعية.

اما على المستوى القومي فان نخب المغرب الكبير ترى ان التبعية والتخلص منها هي اهم التحديات المستقبلية، ويظهر هذا بوضوح شديد في عينة تونس. ويلي التبعية المسألة التعليمية بحكم ان الامية مورد لكافة صور التخلف المجتمعي. وواضح ان ادراك النخب في المغرب العربي لاولوية المسألة التعليمية له مبرراته التي سوف نشير اليها في جزء تال.

ثالثا: التحديات المستقبلية : اللوحات التفصيلية

سوف نعرض في هذا الجزء تفاصيل كل مجموعة من التحديات واولوياتها ونناقشها في سياقاتها المتشابكة على النحو التالي:

(١) **التحديات الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية:** احتلت هذه التحديات الاولوية بالنسبة لكافة التحديات التي ستواجه الوطن العربي خلال العقود الثلاثة القادمة وذلك من المنظورين القومي والقطري:

جدول رقم (١١)

توقعات النخب العربية بشأن التحديات التكنولوجية والاقتصادية المستقبلية من المنظورين القطري والقومي

المنظور / التحديات	القومي		القطري	
	التكرار	٪	التكرار	٪
البني الاساسية الاقتصادية	٥٠	٢١ر٧	٤٨	١٧ر٣
الديون الخارجية	١٠	٤ر٣	١٢	٤ر٣
الانتاج والانتاجية العربية	١٨	٧ر٨	٢٣	٨ر٣
البطالة	٣١	١٣ر٤	٧٤	٢٦ر٧
الخدمات الاساسية	١٨	٧ر٨	٣١	١١ر٢
الاستقلالية العلمية التكنولوجية	١٠٠	٤٣ر٣	٨٦	٣١ر١
اخرى	٤	١ر٧	٣	١ر١
الجملة (٥٠٨)	٢٣١	١٠٠ر٠	٢٧٧	١٠٠ر٠

مؤشرات احصائية:

معامل ارتباط سبيرمان = ٩٤٥ر   مستوى الدلالة الاحصائية = ٠٠١ر

ومن الجدول نتبين ان هناك اتفاقا يصل الى حدود الاجماع بين جميع افراد العينة بشأن التحديات التكنولوجية والاقتصادية التي يتوقع استمرارها او قدومها مع العقود الثلاثة القادمة بالنسبة للاقطار العربية منفصلة والمنطقة العربية ككل. ويعبر معامل ارتباط الرتب بين المنظورين (القطري والقومي) عن حجم الارتباط فقيمته ٩ر وهو دال عند ٠٠١ر.

وعلى وجه التحديد نجد ان «**تحقيق الاستقلالية العلمية التكنولوجية**» قد جاء في مقدمة التحديات التكنولوجية والاقتصادية التي اوردها المفكرون العرب (١ر٣١٪ قطريا، ٣ر٤٣٪ قوميا)، وقد تراوحت استجابات هؤلاء المفكرين بين **اعتقاد مؤداه** انكشاف المجتمع العربي او اقطاره وعجزه عن مسايرة التقدم العلمي والمعلوماتي المتسارع، وعن استخدام واقلمة التكنولوجيا المتقدمة والاستسلام للغزو الاعلامي وتدفق المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والتوقف بالتالي عند حدود القدرات العربية العلمية والتكنولوجية المتواضعة، مما يعني في التحليل النهائي تكريس التخلف والتبعية الحضارية والتكنولوجية. وبين **اعتقاد مضاد** متفائل في عمومياته فحواه الاعتقاد في قدرة النظام العربي على تطوير قدراته وطاقاته العلمية والتكنولوجية والاتصالية على نحو يستوعب بكفاءة كافة التحولات التكنولوجية والعلمية والمعرفية القادمة ويقدر على استخدام فعال لامكاناته وطاقاته المادية والبشرية والمعلوماتية، مما يحقق الاستقلالية العلمية والتكنولوجية العربية، وتحقيق مشروع حضاري بعيد المدى.

ومن هنا كان التأكيد على اهمية اختيار المضمون التكنولوجي المناسب لتطوير مواردنا العربية الذاتية مع الاخذ في الاعتبار الظروف المناخية والاجتماعية والتكوينية وان تستجيب فعلا للواقع العربي المعاش.

وقد احتل تحدي «**تخلف البنى الاقتصادية الاساسية**» المرتبة الثانية من المنظور القومي (٧ر٢١٪) والمرتبة الثالثة في المنظور القطري (٣ر١٧٪)، وقد وجد تشتت بشأن ملامح هذا التخلف، ففي المنظور القومي اشارت النخب الى عجز البنيان الاقتصادي العربي عامة والصناعي خاصة ووجود كساد اقتصادي وتراجع معدلات النمو الاقتصادي وضياع التراكم الراسمالي الذي افرزته الحقبة النفطية وتعثر عمليات التنمية وعدم التوازان بين

قطاعات الانتاج وانخفاض النشاط الاقتصادي بل وركوده وانخفاض الاستخدام المتكامل

للموارد المادية، كما اشار البعض الاخر الى ملامح مستقبلية تتصل بتغير الدور الانتاجي للانسان وعجز الاقتصاد العربي عن التكيف مع هذا التغير في الوقت الذي اشار فيه **مفكر عربي** الى «تحدي تحقيق كتلة اقتصادية تكنولوجية قادرة على الصمود او التعايش مع الكتل الاقتصادية التكنولوجية الدولية تتسم بالفاعلية والانسجام».

هذا في الوقت الذي ركز المنظور القطري اكثر على «**الضائقة الاقتصادية**» (لا سيما دول المشرق ووادي النيل) وتعاظم طموحات الانماط والنزعات الاستهلاكية وتخريبها للاقتصاد الوطني، كما اشار البعض الى تعاظم الدور التجزيئي للاقتصاد الوطني، واهمية وضع وتنفيذ مشروع للتنمية الاقتصادية يطور الانتاج الداخلي واستثمار الثروات الوطنية يخفف من التبعية الخارجية، وضرورة الاعتماد على اقتصاد جديد غير معتمد على الريع النفطي. في الوقت الذي طرح مفكر اردني وجهة نظر متفائلة مؤداها امكانية انخراط بلده في نظام انتاجي سريع التطور عالي الانتاجية قائم على المعرفة العلمية المعمقة والعمل الجماعي المنظم.

اما **البطالة**[٤] فقد احتلت مكانها الطبيعي في المنظورين، حيث جاءت في المرتبة الثانية في المنظور القطري (٧ر٢٦٪) وفي الثالثة في المنظور القومي (٤ر١٣٪) وفي المنظورين كان هناك تأكيد على حدوث البطالة في المستقبل، لا سيما مع موجة الكساد الاقتصادي العربي المتوقعة والتغيرات المنتظرة في هياكل المهن، وتراجع النمو الاقتصادي مع قصور فرص العمل والشغل، مع ازدياد الطلب عليه وشدة المنافسة عليها، ورداءة ظروف العمل، وبطالة الخرجين الشباب وحملة الشهادات سواء الفعلية او المقنعة.

وقد جاءت تحديا «**الانتاج والانتاجية وتدهور الخدمات الاساسية المجتمعية**» في المرتبة الرابعة في المنظور القومي (٨ر٧٪) في حين جاء تدهور الخدمات الاساسية في المرتبة الرابعة في المنظور القطري (٢ر١١٪) وتحدي الانتاج والانتاجية في المرتبة الخامسة (قطريا ٣ر٨٪).

وبالنسبة **لتحدي الانتاج والانتاجية** اثارت القيادات في المنظورين مسائل ضعف القدرة الانتاجية العربية وارتفاع كلفة «المنتج» وعجزه عن المنافسة، وضعف الانتاج الزراعي - الصناعي (فعاليته - كفايته)، وتدني مهارات ومعدلات الانتاج (الفردي والجماعي والمجتمعي)، وتدهور قيم الانتاج والانتاجية في المجتمع العربي، وقصور نظم

الانتاج والادارة وضعف الفرد تنمويا وفشل النظم الادائية في استيعاب معطيات العصر لتحسين علاقات الانتاج والتدهور المطرد لتلك العلاقات الان وفي المستقبل.

ومن الملفت للنظر اننا لم نجد من المفكرين من يشير الى جانب ايجابي متوقع بالنسبة للانتاجية ما لم يرتبط هذا بمشروع حضاري قومي وبشروط اخرى.

وبالنسبة «**لتدهور الخدمات الاساسية**» فقد اشارات القيادات الى الحاضر اكثر من تركيزها على المستقبل، وحاول العديد منها مد الحاضر للمستقبل، لذا جاء التركيز على تدهور هذه الخدمات كيفا وكما وعدم تلبيتها للحاجات الاساسية للمواطن من طعام ومأوى وصحة وتعليم ومواصلات وتجهيزات حضرية .. الخ الى جانب تضخم نظم الخدمات العامة وتدني مستواها، مع التخلف الاداري، اما «**الديون الخارجية**» فقد جاءت في المرتبة السادسة في كل من المنظورين القومي والقطري، فمن المنظور القومي اشار اليه عشرة مفكرين بنسبة ٣ر٤٪ في حين اشار إليه اثنا عشر مفكرا بنسبة ٣ر٤٪، وقد اشار الجميع الى تعاظم هذه المشكلة في المستقبل حيث يفترض احتمالات فرض شروط جماعية حيال عدد كبير من الدول العربية.

وجاءت في المرتبة السابعة والاخيرة تحديات اخرى ارتبطت جميعها بمسألة دمج الاقتصاد القومي بالاقتصاد القطري مع الاشارة الى استحالة تحقيق ذلك، وقد اشار الى ذلك ثلاثة مفكرين بنسبة ١ر١٪.

وعموما فان التحديات التكنولوجية والاقتصادية نالت ٢٧٧ تكرارا من اجمالي ٩٦٤ تكرار بنسبة ٧ر٢٨٪من اجمالي التحديات، وجاءت في مقصورة التوقعات، كما حازت بعض مفرداتها على المراتب الاولى على مستوى كل التحديات، وهي: الاستقلالية التكنولوجية (المرتبة الاولى) والبطالة (المرتبة الثانية) تخلف البنى الاقتصادية الاساسية (المرتبة الرابعة) وسوف نعرض لذلك بشيء من التفصيل في نهاية هذا الفصل. وهذة تتفق، بدرجة او اخرى مع الادبيات المستقبلية العربية، ومع التأكيد بأنها ستكون محور التحولات والتحديات المستقبلية للوطن العربي او هكذا تتوقع القيادات الفكرية العربية بكافة فصائلها.

وبالنظر الى التباينات القطرية نجد انه لم تكن هناك اية فروقا ذات دلالات احصائية بين التحديات التكنولوجية والاقتصادية والاقاليم من المنظور القومي، بينما نجد ثمة فروقا ذات دلالة احصائية بين هذه التحديات والاقاليم من المنظور القطري، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢)

توقعات النخب بشأن التحديات الاقتصادية والتكنولوجية التي ستواجه الاقطار العربية موزعة حسب المناطق (نسب مئوية)

	البني الاساسية الاقتصادية	الديون الخارجية	الانتاج والانتاجية	البطالة	الخدمات الاساسية والتكنولوجية	الاستقلالية العلمية	اخرى (٤)
المشرق (٨٣)	٣٧ر٥	٢٥	٤٣ر٥	٥٨ر١	١٦ر١	٣٤ر٩	٦٦ر٧
الخليج والجزيرة العربية(٥٠)	١٨ر٧	١٦ر٧	١٧ر٤	٩ر٥	٣٢ر٣	٢٣ر٢	٢٣ر٣
وادي النيل (٨١)	٢٩ر٢	٥٠	٣٤ر٨	٢٣ر٠	٤٥ر٢	٣٦ر١	-
المغرب العربي (١٧)	١٤ر٦	٨ر٣	٤ر٣	٩ر٤	٦ر٤	٥ر٨	-
الجملة (٢٣١)	١٧ر٣	٤ر٣	٨ر٣	٢٦ر٧	١١ر٢	٣١	١ر١

مؤشرات احصائية :

مربع كاي = ٣٠ر٣ مستوى الدلالة = ٠٥ر

ومنه نجد نخب المشرق ووادي النيل والخليج قد اختارت «**تخلف البني الاساسية الاقتصادية**» بما يفوق المتوسط العام، في حين انخفضت استجابات نخبة المغرب العربي عنه كما ان مسألة «**الديون الخارجية**» قد استأثرت بتأكيد نصف اجمالي العينة في وادي النيل بما يفوق المتوسط العام بما يقرب من ٤٨ درجة، وغير خفي هذا الاهتمام من نخبة وادي النيل بهذه المسألة اذ تبلغ جملة ديون مصر على سبيل المثال ما يفوق ٤٢ مليار دولار وفق اقل التقديرات، كما ترتفع ديون السودان لحدود غير معقولة ايضا، ويعكس هذا التأكيد على استمرارية الديون الخارجية، نظرة متشائمة للغاية تتجاهل امكانات التغيير وامكـانات ابداع وادي النيل بشأن حل هذه المشكلة.

ويلاحظ كذلك ان باقي النخب العربية قد ارتفعت عن المتوسط العام. ومن الملفت للنظر ان نسبة تأكيد نخبة الخليج العربي ترتفع بما يقرب الضعف من نسبة نخبة المغرب العربي، وكان المتوقع العكس، الا انه يمكن تفسير ذلك في ضوء التركيبة القطرية لعينة الخليج فهي تضم نخبا من العراق واليمن وهي دول تعاني من مديونية عالية لا سيما العراق نتيجة حربها الطويلة مع ايران. ويحتمل ان هؤلاء المفكرين قد عكسوا الرؤية القـطرية

الحالية على التوقع المستقبلي القومي، ويحتمل الامر تفسيرا اخر هو ان نخبة المغرب اكثر تفاوتا من باقي النخب الاخرى بشأن امكانية التغلب على هذا التحدي.

وقد اكدت نخب المشرق العربي ووادي النيل على تحدي **«الانتاج والانتاجية»** بدرجات مرتفعة على المتوسط العام وكذا نخبة الخليج العربي في حين تدنت نسبة نخبة المغرب العربي عن هذا المتوسط وبينما طرح هذا التحدي في النخب الثلاثة الاولى على انه تدهور متوقع في الانتاج والانتاجية الفردية والجماعية والمجتمعية العربية، طرحت نخبة المغرب الامر، بالاضافة الى ذلك، الى ان هناك امكانات واسعة لتحسين هذا الانتاج وتلك الانتاجية وهذا يتسق مع الاتجاه التفاؤلي المبرر لنخبة المغرب.

اما بالنسبة **لتحدي «البطالة»** فان نخبة المشرق العربي كانت اكثر النخب حساسية لها، وهو اختيار يعكس بدرجة كبيرة الواقع المعاش داخل الاردن ولبنان وسوريا اكثر مما انه يعكس توجها مستقبليا مدعما حيث تواجه هذه البلدان مشكلة بطالة مزمنة، ففرص العمل ضيقة ومحدودة للغاية بالقياس لحجم القوى البشرية المؤهلة. والامر يتشابه مع ما هو حادث في وادي النيل وان كان بدرجة اقل لتوافر اسواق للعمالة السودانية والمصرية كثيرة، ولا سيما في الخليج. ومن الطبيعي ان نجد ان نخبتي الخليج والمغرب العربي لم تعليا من حجم هذا التوقع المتشائم وواقع هذه البلدان يؤيد هذا الاختيار وكذلك مستقبله، لا سيما بلدان الخليج، في حين ان الامر يختلف بالنسبة لبلدان المغرب لا سيما المغرب والجزائر، فمع قيام السوق الاوروبية المشتركة عام **١٩٩٢** سوف تنحسر فرص العمل امام ابنائهما في اوروبا هذا بالاضافة الى ضيق حجم سوق العمل اساسا في هذه البلدان(*).

وقد اكدت نسبة مرتفعة من نخبة وادي النيل على تحدي اساسي يتمثل في امكانية تقديم خدمات اساسية جيدة للانسان العربي وهو ما يعكس تشاؤما قائما على مد الحاضر بالمستقبل، وجاءت نخبة الخليج في مرتبة تالية قبل نخبة المشرق العربي. وربما امكن تفسير ذلك على اساس ان نخبة الخليج اقل تفاؤلا باستمرارية عصر الطفرة ويقينها من حلول نهايته مما يحتمل معه تدهور هذه الخدمات وصعوبة توفيرها بالمستوى الحضاري اللائق.

واخيرا نجد ان نخب وادي النيل والمشرق قد جاءت في المرتبتين الاولى والثانية على الترتيب بالنسبة لتحدي تحقيق «استقلالية علمية تكنولوجية» وهو يعكس طموحا وقلقا في نفس الوقت فهو طموح بالنسبة للذين اكدوا على امكانية تحقيق مثل هذه الاستقلالية في حين انه عكس ذلك بالنسبة للذين يرون متحولات القرن القادم ومتغيراته ومتغيرات الواقع العربي لا تسمح بتحقيق هذا الحلم الجميل.

(٢) المسألة الاجتماعية :

نالت المسألة الاجتماعية المرتبة الثانية في المنظور القطري والرابعة في القومي وتشير المسألة الاجتماعية، عند بعض الرؤي، الى بعدين «اولهما سياسي ايديـولوجي والثـاني سوسيولوجي عمقه، مستقبل الصراع الاجتماعي، وجوهره الصراع الطبقي، وامكانية التغيير الاجتماعي الموجه نحو بديل او بدائل الاوضاع الاجتماعية السياسية القـائمة، واساسه تغير علاقات القوة وميزانيها، الثروة والسلطة، وما يترتب عليها من تحـالفات داخلية وخارجية[٨]. والجدول رقم (١٣) يوضح مفردات هذه المسألة الاجتمـاعية كـما اوردها المفكرين العرب على المستويين القطري والقومي معا.

جدول رقم (١٣)
توقعات النخب بشأن تحديات المسألة الاجتماعية التي ستواجه
الاقطار العربية والامة العربية موزعة حسب المناطق (نسب مئوية)

التحديات	المنظور القومي		المنظور القطري	
	التكرار	٪	التكرار	٪
العدالة الاجتماعية	١٠	٧	٨	٤ر٦
الاستقطاب الاجتماعي والصراع الطبقي	١٧	١٢	٢٣	١٣ر٣
الاصالة والمعاصرة وازمة الهوية	٢٨	١٩ر٧	٢٣	١٣ر٣
التخطيط الاجتماعي	١٣	٩ر٢	١٩	١١
الصراع الديني ومسألة الاقليات	٢١	١٤ر٨	١٤	٨ر١
مستوى المعيشة وتكلفتها	٢٠	١٤ر١	٤٢	٢٤ر٣
الصراع القيمي والتفكك الاجتماعي	٣٣	٢٣ر١	٤١	٢٣ر٧
اخرى	-	-	٣	١ر٧

ومن الجدول نتبين ان هناك ارتباط قويا ودالا بين القيادات بشأن المسألة الاجتماعية من المنظورين القومي والقطري، ويعبر معامل ارتباط الرتب بين المنظورين عن حجم هذا الارتباط فقيمته ٧٠ وهو دال.

وتدلنا قراءة الجدول على ان «انخفاض مستوى المعيشة وارتفاع تكلفتها قد جاء في اولويات المسألة الاجتماعية بالنسبة للقيادات عن المنظور القطري (٢٤ر٣٪) وفي المرتبة الرابعة بالنسبة للمنظور القومي (١٤ر١٪). ومجيء هذا الجانب في المرتبة الاولى قطريا يعكس الاهتمام من جانب القيادات بهذا الجانب طرحهم اياه على انه تحد للبقاء في ضوء مؤشرات مستقبلية يوحي باستمرار التدهور الاقتصادي العربي بما يخفض بدوره معدلات

الاستثمار وبالتالي الانتاجية مما يعني في التحليل النهائي استمرار تدهور مستويات المعيشة وفي ضوء هذا فانه ينتظر تفاقم شديد في الفروق الاجتماعية يحمل معه انخفاض دخول الاغلبية المسحوقة من المواطنين وزيادة معاناتها الاقتصادية، في حين راى فريق اصغر ان هناك املا في قدرة المستقبل على توفير قدر مناسب من المعيشة الكريمة للمواطنين العرب وتغير لمواقع الثروة ولمواقع الفقر في المنطقة العربية.

وقد جاء الصراع القيمي والتفكك الاجتماعي بكل مظاهره في المرتبة الاولى قوميا (٢ر٢٣٪) وفي المرتبة الثانية قطريا (٧ر٢٣٪) وقد عبرت النخب عن تشاؤمها الشديد بشأن الصراع القيمي بين منظومة القيم الاجتماعية التقليدية بتفاصيلها ومعاييرها وثوابتها وبين مخرجات عملية التحديث من ناحية اخرى واتجه العديد من المفكرين الى توقع تراجع فرص نمو السلام الاجتماعي العربي مستقبلا وزيادة التفكك الاجتماعي (اسريا ثم في الدوائر الاوسع) ودللوا على ذلك بمؤشرات كتزايد تمرد الشباب على المجتمع بكافة مؤسساته وغياب المسئولية القانونية والاخلاقية لدى الكثيرين منهم، وتفاقم اشكالية «اللامبالاة» «واللاابالية»، ونقص الروح الجماعية لدى المواطن نتجية الاصطدام بالاختلالات العديدة في الحقوق، والواجبات وشيوع التفكك الاسري والاجتماعي والاخلاقي والمشكلات السلوكية. الذي ارجعه البعض بالاضافة الى الصراع القيمي الى عمل المرأة وانعكاساته السلبية على تماسك الابناء في حين راى البعض الاخر ان هذا راجع اساسا لتدهور اوضاع المرأة في الواقع والقانون! . ومن جهة اخرى اتجه بعض المفكرين الى التفاؤل بشأن قدرة المجتمع العربي مستقبليا على احتواء المشكلات الاجتماعية والسياسية الناجمة عن الصراع القيمي.

اما قضية **«الاصالة والمعاصرة وازمة الهوية»** فقد جاءت في الترتيب الثاني في المنظور القومي (٧ر١٩٪) وفي الترتيب الثالث في المنظور القطري (٣ر١٣٪) وهذه القضية تمثل حوارا واستمرار تاريخيا لم ينقطع منذ اواخر القرن الثامن عشر حتى الان مع اختلاف التساؤلات والاجابات، وهي قضية تمثل في تحليلها النهائي الاشكالية بين التراث والعصر.

وقد طرحت النخب هذه المسألة من وجهات نظر متعارضة متوقعة، فهناك **التيار السلفي** وهو المؤيد للاصولية واحياء التراث ويعبر **«مفكر موريتاني»** عن منطق هذا التيار بدعوته لحماية وتحصين الهوية العربية الاسلامية في مواجهة التحالف الاستراتيجي بين القوى الغربية والاقليات غير العربية في القطر، وهناك التيار الاخر الذي يتخذه ممن يسميه **«بالتنوير والمعاصرة»**، سبيلا له، عزوفا عن الاصولية، والذي يعبر عنه مفكر تونسي

يرى نبذ الاتجاه الداعي الى النظر الى الوراء (الحضارة التاريخية الاسلامية) واتباع احدث ما توصل اليه الغير في مختلف الجماعات وهناك **تيار ثالث، وهو الاكبر عددا**، ويرى ضرورة حسم الصراع بين الاصالة والمعاصر لصالح القيم العقلانية في التراث العربي الاسلامي الى جانب منجزات العصر من علم وتكنولوجيا.

والملفت للنظر انه ليست هناك اية فروق احصائية في كافة التغيرات الهيكلية بين الاتجاهات الثلاثة وبالنسبة للصراع الطائفي ومسألة الاقليات، فقد جاءت في المرتبة الثالثة قوميا (٨ر١٤٪) والخامسة قطريا (١ر٨٪) وقد ظهرت عناصر تشتت واختلاف بشأنها فالبعض يشير الى وجود صراع ديني وطائفي راجع للتطرف، او راجع لوجود جماعات فاعلة غير مستوعبة في النظام او لظهور «الفاشية الجديدة» على حد تعبير البعض الاخر. في حين ارجعه البعض لغياب الحوار الديموقراطي لتزايد تسلط الدولة وتأثير جماعات الضغط الداخلية.

اما بالنسبة «**لمشكلة الاقليات**» فقد اثار البعض الصراع على حقوق الاقليات، وعدم صهر كثير منها في اجزاء مختلفة من البلاد العربية في شعب واحد نتيجة الخلل في النظم التعليمية. كما اثيرت مسألة ما يسمى «بثورة الاقليات» بدعم من ايران واسرائيل والولايات المتحدة، لا سيما تلك الاقليات القادمة من البلدان المجاورة كما طرح بعض المفكرين مسألة الاقليمية (فلسطيني - اردني) او الطائفي (مسلم - مسيحي) والشعوبية (عربي - شركسي) والنوعية (رجل - امرأة).

اما قضية «**العدالة الاجتماعية**» (٧٠٪ قوميا، ٦ر٤٪ قطريا)، فقد اثيرت مشكلة تفاقم الفوارق الاجتماعية بين الاقليات الميسورة والاغلبية المسحوقة، وقد عبر مفكر اردني عن ذلك بقوله «سيطرة مجموعات من غير الاردنين العرب اصلا على مكتسبات ومقدرات الشعب والشعور بالظلم والقهر، وتهميش الاغلبية»، او على حد تعبير البعض تعميق الفجوة بين الملأ (السادة الصفوة) وسائر الناس. كما طرحت مسائل كغياب عدالة اكثر لتوزيع الدخل القومي، وتدهور الحقوق المدنية للمواطن العربي، كما اشير الى الفجوات الاقتصادية الجماعية بين الذين يملكون اكثر مما يحتاجون، والذين لا يملكون من ضروريات ما يحتاجون.

وبالنسبة «**للصراع الطبقي والاستقطاب الاجتماعي**» (١ر١٢٪ قوميا، ٣ر١٣٪ قطريا) فقد توقعت النخب زيادة حدة الاستقطابات بين اليسار واليمين الفكريين، وتنبأ

البعض بحدوث انفجارات داخلية مرتقبة، بل اشار البعض الى حدوث مخاض سياسي اجتماعي عميق وشامل سيفضي الى ثورات سياسية واجتماعية. واشير الى امكانية حدوث عنف بين الاغنياء والفقراء على نحو ما حدث في عدد من الدول العربية.

(٣) المسألة الديموغرافية والبيئية :

وقد جاءت في المرتبة الثانية في المنظور القومي (١٣٪) والمرتبة الثالثة قطريا (٦ر١٥٪). وقد سبقت الاشارة الى حيثيات هذه المقدمة المفاجئة. والان بالنظر الى جدول (١٤) الذي يوضح اتجاهات النخب نحو ترتيب كل جزئية من المسألة الديموجرافية والبيئية من المنظورين القطري والقومي.

جدول رقم (١٤)
توقعات النخب بشأن تحديات المسألة الديموغرافية والبيئية
التي ستواجه الاقطار والامة العربية موزعة حسب المناطق (نسب مئوية)

التحديات	المنظور القومي		المنظور القطري	
	التكرار	٪	التكرار	٪
الانفجار السكاني	١٦	١ر١١	٣٤	٧ر٢٢
تلوث البيئة	٣	١ر٢	٥	٣ر٣
الاسكان	٨	٥ر٥	١٤	٣ر٩
الامن الغذائي	٤٦	٧ر٣١	٣٦	٢٤
التطلعات والقيم الاستهلاكية	٧	٨ر٤	١٥	١٠
الهجرة والهجرة المعاكسة	١٦	١١	١٠	٧ر٦
الصحراء والتصحر	١٥	٣ر١٠	١٠	٧ر٦
ندرة الموارد الطبيعية	٣٤	٤ر٢٣	٢٦	٣ر١٧
المجموع	١٤٥	٠ر١٠٠	١٥٠	٠ر١٠٠

ومن الجدول نجد ان (أ) معامل الارتباط بين المنظورين بلغ ٧٤ر وهو دال احصائيا، مما يدل على ارتباط قوي بين المنظورين.

(ب) وقد وجد ان «**الامن الغذائي**» قد استحوذ على المرتبة الاولى في كل من المنظورين القطري والقومي (٢٤٪ ، ١ر٣١٪ على الترتيب) وقد اظهرت النتائج تشاؤمية شديدة من جانب النخب تجاه مستقبل الغذاء في المنطقة العربية، وتفاقم التبعية العربية في الغذاء. وقد تعددت الطروحات حول التفاقم المتوقع في الميزان الغذائي العربي واسبابه وربط البعض بين سوء التغذية والمجاعات وارتفاع الوفيات، وبينها وبين تدهور النشاط

الانتاجي للافراد، واثار البعض الاخر التبعية الغذائية التي تجعل الوطن العربي يستورد اكثر من ٥٠٪ تقريبا من غذائه، وتجاوز البعض هذا الطرح الى الدعوة لسد الثغرة الغذائية العربية او كابوس الجوع على حد تعبير البعض ـ بالتعاون العربي المشترك من خلال اقامة السوق العربية المشتركة مع الاشارة لاهمية دور السودان كدولة مؤهلة لتكون «سلة الغذاء» للعرب.

(ج) اما **«الانفجار السكاني»** فقد جاء في المرتبة الثانية قطريا (٧ر٢٢٪) والثالثة قوميا (٨ر١٢٪)، وقد اشارت القيادات بقوة الى احتمالات التزايد السكاني السريع ـ على مستوى الاقطار ـ مما يؤدي الى ضغوط كبيرة على الموارد لتلبية حاجات القادمين الجدد صحيا وتعليميا وغذائيا ورعاية اجتماعية ومواصلات ومساكن . . . الخ.

(د) جاءت **ندرة الموارد الطبيعية** في المرتبة الثانية في المنظور القومي (٤ر٢٣٪) والمرتبة الثالثة في المنظور القطري (٣ر١٧٪) حيث تأكد استنزاف الموارد الطبيعية ومحدوديتها لا سيما انخفاض مخزون المياه وتهديد مصادرها كما في مصر وسوريا والاردن وتناقص مساحة الارض وتبديد مصادر الطاقة وغيرها وتهديدها لامكانات التنمية وقضية الندرة عموما.

جدول رقم (١٥)
توقعات النخب بشأن التحديات الديموغرافية والبيئية التي ستواجه الاقطار العربية موزعة حسب الاقطار (نسب مئوية)

التحديات البيئية والديموجرافية الاقاليم العربية	الانفجار السكاني	تلوث البيئة	الاسكان	الامن الغذائي	التطلعات والقيم الاستهلاكية	الهجرة والهجرة المعاكسة	الصحراء والتصحر	ندرة الموارد الطبيعية
المشرق	٤ر٢٩	٤٠	-	٧ر٤١	٣ر٣٣	٦٠	٣٠	٨ر٣٠
الخليج والجزيرة العربية	٩ر٢	-	١ر٧	٣ر٨	٧ر٢٦	-	٢٠	٦ر٣٤
وادي النيل	٧ر٦٤	٦٠	٩ر٩٢	٧ر٤١	٤٠	٢٠	٥٠	١ر٢٣
المغرب الكبير	٩ر٢	-	-	٣ر٨	-	٢٠	-	٥ر١١
الجملة (١٥٠)	٧ر٢٢	٣ر٣	٣ر٩	٢٤	١٠	٧ر٦	٧ر٦	٣ر١٧

مؤشرات احصائية:
مربع كاي = ٥٩ر٤٦ مستوى الدلالة = ٠١ر

(هـ) اما **قضايا الهجرة والهجرة المعاكسة** (١٠٪ قوميا، ٧ر٦٪ قطريا) والمجال الحيوي والاسكاني (٥ر٥٪ قوميا، ٣ر٩٪ قطريا) والتصحر (١ر١٠ قوميا و ٧ر٦٪ قطريا) وتلوث البيئة (١ر٢٪ قوميا ، ٣ر٣ قطريا)، فقد جاءت في مراتب تالية (وقد اكدت عليها

نخبة المشرق العربي ووادي النيل بوجه خاص)، كما اثارت النخب من المنظور القومي قضية التطلعات والقيم الاستهلاكية ومضاعفاتها التنموية والمجتمعية (٨ر٤٪).

(و) وبالنظر الى التباينات القطرية لم نجد اية فروق ذات دلالات احصائية بين النخب بالنسبة لمفردات المسألة البيئية والديموجرافية من المنظور القومي الا اننا وجدنا فروقا دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر بالنسبة للمنظور القطري وهو امر متوقع، والجدول التالي يوضح طبيعة الفروقات.

ومن الجدول نتبين ان القضايا الثلاث الرئيسة التي جاءت في مقدمة توقعات النخب من «**المشرق**» هي على الترتيب: الهجرة والهجرة المعاكسة (٦٠٪) والامن الغذائي (٧ر٤١٪) وتلوث البيئة (٤٠٪). وبالنسبة للتوقع الاول فله مبرراته وبخاصة بعد تصاعد موجات الهجرة المعاكسة من بلدان النفط الى بلدان المشرق نتيجة لضيق فرص العمل في ظل التنافس مع العمالة الاسيوية الرخيصة ومحدودية المشروعات التنموية هناك، كذلك تصاعد الهجرات الداخلية وزيادة ترييف المدن. اما التوقع الثاني والخاص بالامن الغذائي فيمثل هاجسا مقلقلا لهذه البلدان وخاصة الاردن ولبنان في ظل التزايد السكاني والتراجع المستمر في نمو الانتاج الغذائي لكل مواطن بهذه البلدان، خلال السنوات الاخيرة[٧]. في حين ان تلوث البيئة يمثل هما حضاريا يحمله المثقفون اكثر منه مجرد مشكلة او تحد.

ووجد كذلك ان القضايا الثلاثة الرئيسية في بؤرة اهتمام نخبة الخليج هي ندرة الموارد الطبيعية (٦ر٢٤٪) وهو امر منطقي حيث هناك تخوف لعصر ما بعد النفط حيث تشير الوقائع لتقلص الانتاج النفطي مع بداية القرن العشرين في عدد غير قليل من دول الخليج، ثم التطلعات والقيم الاستهلاكية والتفاخرية (٧ر٢٦٪) وهي قضية تتحدى الجهود التنموية في المنطقة لما تتضمنه من تبديد للموارد الطبيعية وتهديد لتوازن البيئة واثارة للصراعات الاجتماعية، وقد بلغ متوسط استهلاك الفرد اكثر من عشرة الاف دولار في بعض بلدان المنطقة[٨]. كذلك الصحراء والتصحر (٢٠٪) وهي قضية تمثل رعبا لابناء هذه المنطقة.

اما نخبة «**وادي النيل**» (خاصة مصر) فقد اعطت للاسكان والمجال الحيوي اولوية مطلقة تقريبا (٩ر٩٢٪) تلاها الانفجار السكاني (٧ر٦٤٪) فتلوث البيئة (٦٠٪) وليس من العسير تفسير مثل هذه الاختيارات لمجتمع بتوقع ان يصل عدد سكانه في نهاية الربع الاول للقرن العشرين الى اكثر من ١٢٠ مليون نسمة ويقبع في ظل شريط اخضر ضيق يكتظ

بسكانه حاليا وبه مناطق تعد من اكثر مناطق العالم ازدحاما بالسكان، وهناك مشكلة الاسكان المزمنة والتي يصعب ايجاد بدائل فعالة لها في المستقبل القريب في ظل السياسات الاسكانية الحالية والتي يتوقع ان تستمر طويلا ما لم تحدث تحولات اجتماعية جذرية، كما ان قضية تلوث البيئة تهم ابناء وادي النيل والازدحام في المدن الكبرى.

اما نخبة «المغرب الكبير» فقد ركزت على الهجرة والهجرة المعاكسة، وبخاصة هجرة العلماء الى الخارج (٢٠٪) احساسا بتزايد الضغوط الكامنة وراء مثل هذه الهجرات، كذلك تحدى ندرة الموارد الطبيعية (٥ر١١٪) وبخاصة مشكلة المواد الاولية والموارد غير المتجددة بوجه اخص المياه والطاقة.

وبالنسبة لهيكل المستوى التعليمي نجد ان الجدول رقم (١٦) يوضح علاقته بالمسألة الديموجرافية والبيئية نلاحظ وجود فروق احصائية دالة تبلغ ٠٥ر وهي اقل دلالة احصائية عما شهدناه في المتغير القطري، ونلاحظ ان النخب من المستوى الجامعي وما دونه قد اختاروا الهجرة والهجرة المعاكسة في مقدمة التحديات الديموجرافية (٥٠٪) ثم ندرة الموارد الطبيعية (١ر٢٣٪) فالامن الغذائي (٢ر٢٢٪)، في حين اختارت النخبة من مستوى الدبلومات العليا والماجستيرات التطلعات والقيم الاستهلاكية في مقدمة اختياراتها (٣ر٣٣٪) ثم الاسكان (٣ر١٤٪) وهي تفوق المتوسطات العامة ١٠ في حالة التطلعات، (٣ر٩ في حالة الاسكان).

جدول رقم (١٦)

توقعات النخب بشأن التحديات الديموغرافية والبيئية

التي ستواجه الاقطار العربية موزعة حسب المستويات التعليمية (نسب مئوية)

التحديات البيئة والديموجرافية / المستويات التعليمية	الانفجار السكاني	تلوث البيئة	الاسكان	الامن الغذائي	التطلعات والقيم الاستهلاكية	الهجرة والهجرة المعاكسة	الصحراء والتصحر	ندرة الموارد الطبيعية
جامعي فأقل	٩ر٥	-	٤ر٢١	٢ر٢٢	٧ر٦	٥٠	١٠	١ر٢٣
دبلومات او ماجستيرات	٨ر١١	-	٣ر١٤	٨ر٢	٣ر٣٣	١٠	-	٧ر٧
دكتوراه الفلسفة او العلوم	٣ر٨٢	١٠٠	٣ر٦٤	٧٥	٦٠	٤٠	٩٠	٢ر٦٩
الجملة (١٥٠)	٧ر٢٢	٣ر٣	٣ر٩	٢٤	١٠	٧ر٦	٧ر٦	٣ر١٧

مؤشرات احصائية :-

مربع كاي = ٤٣ر٢٧ مستوى الدلالة الاحصائية = ٠٥ر معامل التوافق =

وبالنسبة لباقي المتغيرات الهيكلية لم نجد اية فروق احصائية ذات دلالة مما يشير الى التوحد بين افراد العينة تجاه هذه المسألة .

(٤) المسألة الديموقراطية والمشاركة الجماهيرية

وقد جاءت هذه المسألة في المرتبة الخامسة في المنظور القطري وفي المرتبة السادسة في المنظور القومي . والجدول رقم (١٧) يوضح عناصر المسألة على المنظور القومي والقطري كما تراها النخب :

جدول رقم (١٧)
توقعات النخب العربية بشأن المسألة الديموقراطية والمشاركة الجماهيرية على المنظورين القطري والقومي

التحديات	المنظور القومي		المنظور القطري	
	التكرار	٪	التكرار	٪
الانتماء الوطني	٧	٥ر٦	١٠	١٠ر٩
العقيدة السياسية المتبلورة	٢٠	١٦	١٧	١٨ر٧
ظواهر العنف السياسي	١٦	١٢ر٨	٩	٩ر٩
حقوق الانسان وحرياته	٢٩	٢٢ر٢	١٦	١٧ر٦
المشاركة والممارسة الديموقراطية	٣٣	٢٦ر٤	٢٥	٢٧ر٥
مفاهيم ونظم الحكم	٢٠	١٦ر٠	١١	١٢ر١
اخرى	-	-	٣	٣ر٣
الجملة	١٢٥	١٠٠ر٠	٩١	١٠٠ر٠

ونلاحظ من قراءة الجدول السابق ما يلي :

(أ) «**ان المشاركة والممارسة الديموقراطية**» جاءت في مقدمة عناصر المسألة الديموقراطية على المنظور القومي (٢٦ر٤٪) . (وفي الترتيب العام للتحديات بنسبة ١١٪)، كما جاءت في المنظور القطري في المرتبة الاولى ايضا بنسبة ٢٧ر٥٪، (في الترتيب العام للتحديات بنسبة ٦ر٢٪ . وقد ظهر تشتت لدى المفكرين حول هذه المسألة فهناك من رأي المستقبل مليئا بالامل بشأن اتاحة الفرص الحقيقية للانسان العربي للمشاركة ومباشرة حقوقه الديموقراطية . وفي هذا الصدد يأمل مفكر عربي في سيادة «المشاركة في العمل السياسي بطريقة فعالة تخرج المواطن عن اللامبالاة الناتجة عن احتكار هذا العمل، او عن الاحباط الذي يصيب الشباب الذين لا يستطيعون المشاركة فيه». ومن ناحية اخرى نجد

فريقا اخر من المفكرين متشائما من احتمالات المستقبل، وتوقعهم زيادة بـطش الحكام وتضييق هوامش الحركة السياسية والمجتمعية عموما، والافتقار الى اطر مؤسسية ديموقراطية لتنظيم قوى الشعب في المشاركة السياسية.

(ب) ويرتبط بالنقطة السابقة **«الحريـات وتهميش حقوق الانسـان»** حيث جاءت هذه المسألة في المرتبة الثانية في المنظور القومي (٦ر١٧٪، و ٢١ في الترتيب العام ٧ر١٪).

ويرى مفكرون ان هناك انتهاكا مستمرا لحقوق الانسان العربي الاساسية المدنيـة والاجتماعية والاقتصادية، وتقليصا مستمرا في الحريات الديموقراطية وقنوات المشاركة، وتفاقم اساليب التسلط والقهر على نحو يشعر الناس بالاحباط واليأس.

(ج) اما مسألة **«تبلور عقيدة سياسية»**، فقد جاءت في المرتبة الثانية المنظور القطري (٧ر١٨٪)، وفي الترتيب العام العشرون بنسبة ٨ر١٪)، في حين جاءت في المنظور القومي في المرتبة الثالثة (١٦٪ وفي الترتيب العام ٢٣ بنسبة ٨ر١٪). وقد اكد من اشاروا الى هذه القضية الى غياب العقيدة السياسية الموجهة او الملهمة لحركة الوطن العربي، في حين ان البعض الاخر اكد على ان الاسلام يصلح لقيادة حركة التقدم العربي كعقيـدة ومسلك، اي كنسق ديني - دنيوي عقلاني شامل.

(د) اما **«مفاهيم ونظم الحكم»** فقد جاءت في المرتبة الرابعة قوميـا (١٦٪) والثالثة والعشرين في الترتيب العام بنسبة (٩ر١٪) اما قطريا فقد جاءت بنسبة (١ر١٢٪) وفي الترتيب العام ٢٩ بنسبة (١ر١٪). وقد اكد عديد من المفكرين على عجز الحكام عن تجذير مفـاهيم الحكم الديمـوقراطي والمسـاواة واعتمادهم عـلى الكبت السياسي وكبت الحريات والحكم البوليسي والدكتاتورية كبديل عن الديمقراطية. كما توقع مفكر سيـادة «احتكار العمل السياسي بيد قوى تقليدية رجعية متخلفة عن العصر ومصرة على منع كل تطور حقيقي او تقدم فعلي يؤثر على مصالحها الضيقة والمباشرة»

(هـ) وبشأن مسألتي **«الانتماء الوطني» «والعنف السياسي»** وظواهره، فقد جاءت في مراتب متساوية على المنظورين القومي والقطري، فالانتماء الوطني جاء في المرتبة الخامسة قطريا (٩ر١٠٪ وفي الترتيب العام ١٪) اما العنف السياسي فقد جاء في المرتبة السادسة قطريا (٩ر٩٪ بترتيب عام بين التحديات ٣٤) وقد اوضح المفكرون ان الاسباب وراء ضعف الانتماء الوطني او زعزعة روح الولاء، واطلاق حالة من

التسيب الوطني او عدم الانتماء انما هي في التحليل النهائي المشكلات والتحديات الاقتصادية والتحولات الاجتماعية، والنكسات العسكرية والازمات السياسية. وقد عبر عن ذلك **مفكر اردني** بقوله ان اسباب ضعف الانتماء هو «ضعف مشاركة الشعب الاردني في الحياة السياسية والاقتصادية مما يسبب التضييق على الحريات، وبالتالي ضعف انتمائه للوطن والتزامه بمشاكله» كما يقرن **مفكر مصري** بين الانتماء والكرامة الوطنية ويتنبأ «باستمرار ضياع الكرامة الوطنية والفردية واهدارها وسقوط الاحترام الذاتي للمواطن العربي كانعكاس للفشل التام في تحقيق اماني كانت عزيزة. واستمرار واقع الفشل القومي وتعاظم الفارق الحضاري بين الوطن العربي اجمالا والعالم المتقدم».

اما فيما يتصل ب«**ظواهر العنف السياسي**» فإن العديد من النخب تتوقع امكانية حدوث مواجهات ساخنة بين النظم الحاكمة بمختلف انواعها مع قوى التغيير في المجتمع، واننا نمر بمرحلة مخاض سياسي واجتماعي عميق وشامل سوف يفضي في العقود القليلة القادمة الى ثورات سياسية واجتماعية، بل ان علينا مواجهة نتائج انقلابات عسكرية متوقعة، وفي هذا الصدد تتنبأ مفكرة فلسطينية «بتجمع بذور دموية تعد بتدمير كل شيء (اغتيالات) ومزيد من حالات الانفجارات والشغب والعنف هنا وهناك والتدمير والصراع على السلطة».

(و) ومن الجدير بالذكر اننا لم نجد اية فروق احصائية ذات دلالة بالنسبة لكافة المتغيرات الهيكلية بالنسبة لعناصر هذه المسألة الديموقراطية سواءا قطريا او عمريا او تخصيصا . . . الخ.

(٥) الامن الوطني والتهديدات الخارجية :

على الرغم من قناعتنا التامة بأن الامن القومي مسألة مجتمعية بالدرجة الاولى لا يجوز تجزئتها على اي نحو من الانحاء، الا اننا سوف نعتمد على تعريف علي الدين هلال الذي يتجه لاعتبار الامن القومي معزولا عن كافة عناصر الامن الداخلية وغير العسكرية من قبيل الامن الغذائي والاسكان والتربوي والصحي والاجتماعي وغيره[٩]. لذا رأينا الحديث عن عناصر الامن الوطني والتهديدات الخارجية لتشير في مجملها الى ما نقصده من مفهوم للامن القومي.

وقد جاءت عناصر هذا الامن في المرتبة الخامسة قوميا (١١٫٢٪) والسادسة قطريا

(٣ر٧٪) والجدول رقم (١٨) يوضح عناصر هذا الجانب:

جدول رقم (١٨)
توقعات النخب العربية بشأن تحديات الامن الوطني والتهديدات الخارجية في المنظورين القطري والقومي

المنظور تحديات الامن الوطني والتهديدات	القومي التكرار	٪	القطري التكرار	٪
الحروب الاهلية والتحديات الداخلية	١٠	٨ر٥	٤	٥ر٧
التهديدات الاقليمية	٢٥	٢١ر٤	١٦	٢٢ر٩
الصراع العربي الصهيوني	٤٦	٣٩ر٣	٣٨	٥٤ر٣
الاطماع والتهديدات الدولية	٣٤	٢٩ر١	١٢	١٧ر١
اخرى	٢	١ر٧	-	-
المجموع (١٨٧)	١١٧	١٠٠ر٠	٧٠	١٠٠ر٠

مؤشرات احصائية :

معامل الرتب لسبيرمان = ٩ر   مستوى الدلالة الاحصائية = ٠٥ر

ومن الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

أ ـ ان مسألة الصراع العربي الصهويني، قد جاءت في مقدمة تحديات الامن القومي في نهاية الربع الاول من الالف الثالث (٢ر٣٦٪ قوميا، ٣ر٥٤٪ قطريا)، وقد تناولت النخب العربية هذه المسألة من منظورين متناقضين، اولاهما متشائم، ويقوم على اعتقاد مؤداه ان هذه المسألة ستظل الهاجس الاساسي للامة العربية خلال العقود القليلة القادمة وانه لا امل حقيقي في انفراج هذا الصراع، بل يتوقع البعض انه سيتفاقم والشواهد على ذلك كثيرة من وجهة نظر هؤلاء المتشائمون ومنها، حدوث هجرات جماعية ليهود الاتحاد السوفيتي بعد اتفاق مع الولايات المتحدة الامريكية ودعم الكيان الصهيوني بالرجال والسلاح، وتصاعد المحاولات الصهيونية لاخضاع الاردن لوضع العراق ودول الخليج بين اسرائيل وايران وتركيا والاكراد، حدوث تطور خطير في استخدام الاسلحة الكيميائية والنووية للكيان الصهيوني العنصري في فلسطين المحتلة، غياب تضامن عربي حقيقي يستطيع ان يحدث توازنا استراتيجيا شاملا مع العدو الصهيوني مما ينذر باحتمالات حروب وجولات اخرى وفي الجانب المقابل، نجد فريق المتفائلين وهم قلة، ويرون ان الصراع العربي الصهيوني سوف يحسم لصالح انشاء دولة فلسطينة عربية على الاراضي

المحتلة، ويتوقعون انخفاض درجة التوتر والصراع مع العدو الصهيوني في هذه الحالة كاسلوب تكتيكي مرحلي.

ب - ان مسألة **«التهديدات الاقليمية»** قد جاءت في المرتبة الثانية قطريا (٩ر٢٢٪ بترتيب عام بين التحديات ٢١) وفي المرتبة الثالثة قوميا (٧و١٩٪ ترتيب عام ١٨).

ويمكن بلورة فكر النخب حول هذه المسألة في توقعات متشائمة تماما بشأن التحديات العربية - العربية، والعربية - الاقليمية، فبالنسبة للعلاقات الاولى نجد توقعات متشائمة مؤداها ازدياد الصراعات بين الانظمة العربية والحكام، وصعود النزعات الى مرتبة التناقضات الاساسية والحروب الاقليمية (الصحراء المغربية او قضية البوليساريو، مصر وليبيا في ذلك الوقت) اما بالنسبة للعلاقات العربية - الاقليمية فهناك مخاطر محتملة قد تقود الى انهيار النظام العربي الاقليمي وسط المشروع الصهيوني التوسعي والمشروع الايراني الاسلامي والتحديات النابعة من دول الجوار الجغرافي كتركيا واثيوبيا.

ج اما **«الاطماع والتهديدات الدولية»** فقد جاءت في المرتبة الثالثة قطريا (١ر١٧٪ وبترتيب عام ٢٦)، والمرتبة الثانية قوميا (٨ر٢٦٪ بترتيب عام السابع)، وقد تركزت توقعات النخب حول ضغوط الغرب الاطلسي التي تقود الى ازدياد تبعية الوطن العربي للنظام الدولي وسط علاقات خارجية غير متكافئة مع الدول الصناعية الكبرى، هذا الى جانب التهديدات الدولية، لا سيما التمدد اللاعربي وتأثيره على العروبة في منطقة الخليج على سبيل المثال، مما دفع مفكرا اردنيا الى توقع «تدخل الهند عسكريا واحتلال دولة الامارات العربية والبحرين اثر محاولات اسيوية لتولي الحكم ووضع اليد على بترول العرب».

د وقد جاءت مسألة **«الحروب الاهلية والتحديات الداخلية»** في المرتبة الرابعة قطريا (٧ر٥٪ بترتيب عام ٤٢) وكذا في المرتبة الرابعة قوميا (٩ر٧٪ بترتيب عام ٣٦). وقد ركزت استجابات القيادات وتوقعاتهم على استمرارية حروب اهلية كتلك الموجودة في لبنان وفي السودان وغيرهم وتوقعوا امكانية حدوث مثل هذه الحروب الاهلية في سوريا ومصر، كما اشار البعض الى امكانية حدوث انقلابات عسكرية.

وتبين انه من بين المتغيرات الهيكلية الثماني للدراسة لم يؤثر سوى المتغير القطري على

ادراك النخب مسألة الامن الوطني والتهديدات الخارجية، وهو تأثير له دلالة احصائية، حيث بلغت قيمة مربع كاي = ١٧ر٣ وهو دال عنده ٠٥ر.

(٦) التبعية والاستعمار الجديد :

ادى الانهيار السريع للاستعمار الى ظهور وسائل واليات بديلة للسيطرة على الدول الضعيفة من قبل الدول القوية (خاصة الولايات المتحدة الامريكية) لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية، ومهد هذا لظهور مصطلح «الاستعمار الجديد» وهو ما يقصد به وجود توجيه اجنبي ملحوظ لدولة مستقلة اسميا. وهذا يعني بشكل ادق وجود درجة عالية من التأثير في الشؤون السياسية والاقتصادية لبلد ما من قبل دولة اجنبية او مصالح تجارية اجنبية، مما ينتج عنه ايضا تأثير في النهج السياسي والسياسية العسكرية وبالاضافة الى ذلك يستعمل هذا المصطلح ليشير الى سيطرة ثقافة القوى الاستعمارية السابقة وقيمها(١٠). ومن بين اهم اليات تحقيق الاستعمار الجديد ربط الدول الضعيفة التابعة (الاطراف او الهوامش) بروابط قوية امنية واقتصادية وثقافية وتكنولوجية بالدول الاقوى المتبعة (المركز) فجوهر الاستعمار الجديد العمل على تبعية دول ضعيفة قوية (١١).

وقد كشفت نتائج الدراسة ان مسألة التبعية والاستعمار الجديد قد احتلت المرتبة السابقة قوميا وقطريا (٦ر١٠٪، ٣ر٦٪ على الترتيب)، وقد عبرت النخب عن مخاوفها وتوقعاتها من استمرارية التبعية العربية لدول المركز نتجية لتدهور التضامن العربي الشامل وغياب الاستراتيجيات التنموية الموحدة والمشاريع الحضارية الاساسية ولتخلف نمط الانتاج ووسائله مما يتوقع معه، من وجهة نظر اغلبية الذين اختاروا هذه المسألة، استفحال التبعية تجاه بلدان الشمال المصنع (الغربية خاصة) ثقافيا وسياسيا وعسكريا وغذائيا مع التركيز على تفاقم التبعية الاعلامية، كما تتبدى في تحدي الغزو الاعلامي وتدفق المعلومات وتكنولوجيا الاتصال واختراقها الفاصل لحاجز الاقليم في المجتمع وصراع التأثير الاتصالي وكذلك تفاقم التبعية التكنولوجية والاقتصادية بالضرورة، وركز البعض على ما اسموه بالتبعية اللغرية.

ومن الجدير بالذكر ان اي من المتغيرات الهيكلية للدراسة لم يؤثر على ادراك القيادات لمسألة التبعية. ولم تكن لمربع كاي لها اية دلالة احصائية.

(٧) المسألة القومية الوحدوية :

جاءت عناصر المسألة القومية الوحدوية ككل في المرتبة الثالثة في المنظور القـومي (٨ر١٢٪) والمرتبة الاخيرة في المنظور القـطري (٥ر٢٪)، والجدول رقم (١٩) يـوضح عناصر هذه المسألة :

جدول رقم (١٩)
توقعات النخب العربية بشأن تحديات المسألة القومي الوحدوية على المنظورين القومي والقطري

المنظور / التحديات	القومي التكرار	القومي ٪	القطري التكرار	القطري ٪
الانتماء القومي والقيم العروبية	٢٦	٨ر١٧	٩	٥ر٣٧
المشروع القومي العربي	٢٦	٨ر١٧	٣	٥ر١٢
الوحدة او التشرذم العربي	٧٣	٠ر٥٠	٨	٣ر٣٣
رموز العمل القومي	١٣	٩ر٨	١	٢ر٤
الروح المعنوية العربية	٧	٨ر٤	٣	٥ر١٢
اخرى	١	٧ر	-	-
المجموع (١٧٠)	١٤٦	٠ر١٠٠	٢٤	٠ر١٠٠

من الجدول نتبين ان :ـ

(أ) . ان «**الوحدة مقابل التشرذم العربي**» جاءت في المرتبة الاولى قوميا (٥٠٪ بترتيب عام ٢) والمرتبة الثانية قطريا (٣ر٣٣ بترتيب ٣٦) وتتراوحت الاستجـابات بـين التجـزئة والتشـرذم وانتكاس فكـرة الوحـدة العربيـة وترى مفكـرة عربيـة «ان العرب المعاصرين، اذا لم يتمكنوا من ايجاد حل لقضية الانفصالية والتذرر فان عجلات القرن الحادي والعشرين سوف تطحننا وتقضي علينا حضاريا وسياسيا، وسوف تفترسنا الدول الكبيرة بلدا عربيا صغيرا بعد بلد. هذه هي مشكلة الحاضر التي يتغاضى عنها الكثيرون، وهي لا شك مشكلة المستقبل القريب التي ستظهر وتتكشف بكل فداحتها بعد ان تستفحل قضية لبنان اكثر. غير ان ضرورة الوحدة لا تنبع من هـذا فقط، وانما تنبـع من المنطق والضرورة الى ان نكون اقوياء في مواجهة هذا العالم الذي يسعى باستمرار الى توحيد نفسه اكثر فاكثر، كل العالم، الا نحن».

(ب) وقد جاءت مسألة **«الانتماء القومي والقيم العروبية»** في المرتبة الاولى قطريا (٣٧٫٥٪ بترتيب عام ٣٤) والثانية قوميا (١٧٫٨٪ وترتيبها العام ١٦). وقد اشارت النخب الى توقع اهتزاز القيم العروبية لدى الاجيال الجديدة استمرار للاوضاع الحالية مع امكانية وتدهور مفهوم القومية العربية ومقوماتها، وقد ارجع البعض ذلك الى سيادة مقولة اسبقية الاسلام على القومية العربية لا سيما مع الصحوة الاسلامية، وبينما ارجعه البعض الاخر الى شيوع حالة اليأس والاحباط العربي وتداعي الفكر القومي، في حين ربط البعض بين السبب والمظهر بالتأكيد على ان ذلك مرجعه تزايد الضغوط النفسية السلبية لدى التجمعات العربية والافراد كالخوف من عدم الاستيثاق من العرب بعضهم البعض، والتشكيك وعدم الانتماء القومي. وغير خفي ان مثل هذه التوقعات المتشائمة منطقية مع نفسها وقت اجراء الجولة الاولى حيث شاع اليأس والقنوط العربي وقبل مؤتمر عمان، وقد تبدلت هذه النظرة تماما بعد التحولات الايجابية للتضامن العربي.

(ج) وحاز المشروع القومي العربي على المرتبة الثالثة قطريا (١٢٫٥٪ بترتيب عام ٤٣)، والثانية مكرر قوميا (١٧٫٨٪ بترتيب ١٦ مكرر) وقد انقسمت القيادات الى فريقين احدهما يرجح عجز الامة العربية عن تحقيق مشروع قومي عربي موحد يحظي بالاتفاق العام ويحكم حركة المجتمع، وذلك لاستمرار واقع فقدان التوجه وضياع النظام وشيوع الفوضى، في حين يتوقع من الناحية الاخرى، الفريق الثاني امكانية تحقيق مشروع عربي قومي مجمع عليه، ينهض بمسئوليات اقرار الامن والتضامن في مختلف مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويتعهد بانشاء وتكريس وتجذير المؤسسات والفكر المؤسسي كوسيلة ناجحة وحيدة لادارة شؤون الوطن والمواطن في السياسة والتعليم والاقتصاد والثقافة.

(د) اما **«رموز العمل القومي»** و **«الروح المعنوية العربية»**. فقد تبادلنا المرتبتين الرابعة والخامسة في المنظورين القومي والقطري. فبالنسبة للمسألة الاولى: رموز العمل القومي نجد تشاؤما عاما بشأن هذه الرموز على راسها الجامعة العربية ومؤسساتها فقد عبرت القيادات عن توقعاتها بالتصفية التدرجية لمؤسسات الوحدة العربية ولكل رموز العمل القومي، بل تداعيها وسقوطها تماما، استنادا الى عدم التزام الاعضاء بسداد حصصها في موازنات تلك المؤسسات وغياب الدور المؤثر لها، واستمرار سياسات المحاور العربية. اما بشأن مسألة «الروح المعنوية العربية» فقد اشارت القيادات الى ضعف الروح المعنوية العامة لدى الامة والاستسلام للمخططات الاجنبية مع شعور المواطن العربي بانتمائه الى مجموعة عربية مسلوبة الارادة ومستضعفة.

وقد كشفت النتائج عن غياب تأثير المتغيرات الهيكلية على ادراك القيادات الفكرية العربية للمسألة القومية الوحدوية، فيما عدا متغير التخصص الذي كانت له دلالة احصائية عنده ٠٥ر٠ .

(٨) المسألة التعليمية :

وقد جاءت في المرتبة الاخيرة قوميا (٦ر٨٪) والرابعة قطريا (٢ر١٢٪) والجدول رقم (٢٠) يوضح توزيع توقعات النخب العربية بشأن المسألة التعليمية :

جدول رقم (٢٠)
توقعات النخب العربية بشأن المسألة التعليمية
في المنظورين القومي والقطري

المنظور / التحديات	القومي		القطري	
	تكرار	٪	تكرار	٪
الامية بشتى صورها	٢٥	٥ر٢٦	٢٨	٧ر٢٣
الكفاية الداخلية للتعليم	٣١	٦ر٣١	٣٥	٧ر٢٩
الكفاية الخارجية للتعليم	٣٥	٧ر٣٥	٥٠	٤ر٤٢
اخرى	٧	١ر٧	٥	٢ر٤
المجموع	٩٨	٠ر١٠٠	١١٨	٠ر١٠٠

وتدلنا قراءة الجدول (٢٠) على ما يلي :-

(أ) ان «**الكفاية الخارجية للتعليم**» قد جاءت في المرتبة الاولى لكل من المنظورين القطري والقومي، والكفاية الخارجية تشير في تحليلها النهائي، الى ارتباط مخرجات التعليم بسوق العمل وبخطط التنمية اي تختص بمدى العائد او المردود الذي يؤديه التعليم للمجتمع بعامه. وقد اوضحت النتائج اجماعا، بين كافة المفكرين على تدهور الكفاية الخارجية للتعليم العربي، وتعددت التوقعات الخاصة بهذا الجانب ومن بين اهمها : استمرار تدهور المخرجات الكيفية للتعليم، وتدني مستوى الانتاجية العلمية للجامعات وعدم تطبيق نتائج البحوث بها - بطالة الخريجين - التباين بين المناهج الطموحة جدا والنظرية وبين الواقع المعاش في المنازل والمدارس وبين الطلاب - استمرار ضعف قنوات التنسيق بين التعليم النظامي وغير النظامي - انحسار فرص التعليم ومحدوديتها بسبب محدودية مصادر التمويل استمرار ضعف الدور المجتمعي للتعليم الفني - وتعليم الكبار -

انحطاط السياسات والاستراتيجيات التعليمية لبعدها عن متطلبات خطط التنمية المجتمعية غياب التنسيق والتبادل بين الخبرات التعليمية على المستوى العربي وعدم متابعة الاتفاقات العربية التعليمية.

(ب) وبالنسبة **لكفاية التعليم الداخلية** فقد جاءت في المرتبة الثانية قوميا وقطريا (٦ر٣١٪، ٧ر٢٩٪) والكفاية الداخلية للتعليم دالة للحالة الداخلية للتعليم، فهي تعبير عن مدى مطابقة مخرجات النظام التعليمي لاهدافه المرسومة او المبتغاة. وقد اوضحت النتائج ظهور فريقين احداهما يتوقع استمرار تدهور الكفاية الداخلية لنظم التعليم العربية واغترابها عن واقعها، وذلك استنادا لمؤشرات حالية قوامها عجز هذه النظم عن استخدام التكنولوجيات المعلوماتية الجديدة وعجزها عن مسايرة الانفجار المعرفي المتسارع، وغياب الادوات والوسائل الكفيلة بتحقيق انماء فعلي وفعال للعنصر البشري بصورة متوازنة، وطغيان التقليد في المناهج، وعجز هذه النظم عن تلبية الطلب الاجتماعي المتسارع عليها، وازدياد نسب الهدر التربوي (كالرسوب والتسرب وغيرهما)، وازدهار الازدواجية اللغوية في كافة مراحل التعليم، لا سيما في اقطار المغرب العربي. اما الفريق الاخر، فيأمل في تطور الكفاية الداخلية للتعليم العربي، استنادا الى رؤية متفائلة في تحول نمط التربية العربية من الذاكرية الى الابداعية ومن الارتجالية الى التربية المخططة المتصلة بالحياة.

(ج) وبالنسبة للامية فقد جاءت في المرتبة الثالثة قوميا وقطريا، وقد انقسمت النخب ايضا الى فريقين بشأنها، فهناك من توقع استمرار تصاعد معدلات النمو في الامية الابجدية والثقافية استنادا لعجز المجتمع العربي في المستقبل عن توفير ارادة السياسية وشحذ المشاركة الشعبية وتجاهل لامكانات التكنولوجيا التعليمية، وهي العناصر الرئيسية الثلاثة القادرة على مواجهة الامية مواجهة علمية وقومية. والبعض الاخر توقع امكانية انخفاض معدلات التزايد في الامية بفعل الجهود الرسمية والشعبية والقومية الجادة والمستنيرة والعلمية في مواجهة هذه المشكلة اللعينة والتي تهدر من الطاقات البشرية الكثير وتؤثر بكل ضراوة وسلبية على خطط التنمية القومية والقطرية.

الخلاصة

يمكننا في حدود هذا العرض المتيسر لنتائج هذا الفصل ان نشير بايجاز الى اهم عشرة تحديات مستقبلية تتوقع النخب العربية ان تواجه مجتمعنا العربي حتى اواخر الربع الاول من القرن الحادي والعشرين، وهي من المنظورين القطري والقومي متشابهة الى حد كبير.

فمن **المنظور القطري**، هناك التحديات التالية :ـ

(١) التحدي التكنولوجي والمعلوماتي، (٢) البطالة، (٣) الكفاية الخارجية للتعليم، (٤) تخلف البنى والهياكل الاساسية الاقتصادية، (٥) انخفاض مستوى المعيشة وارتفاع تكلفتها (٦) الصراع القيمي والتفكك الاجتماعي، (٧) الصراع العربي الصهيوني، (٨) الامن الغذائي، (٩) الكفاية الداخلية للتعليم، (١٠) الانفجار السكاني.

وقد وجدت تباينات ذات دلالة احصائية عند ٠٠١ر بين المناطق الجغرافية العربية بشأن هذه التحديات، كما يوضحها الجدول رقم (١) بالملاحق.

ومن **المنظور القومي**، رأت النخب العربية ان اهم عشرة تحديات سوف تواجه الامة العربية خلال العقود الثلاثة القادمة هي على الترتيب:

(١) التحدي التكنولوجي والمعلوماتي، (٢) الوحدة والتشرذم العربي، (٣) تخلف البنى والهياكل الاساسية الاقتصادية، (٤) الصراع العربي الصهيوني، (٥) الامن الغذائي، (٦) الكفاية الخارجية للتعليم، (٧) ندرة الموارد الطبيعية، الاطماع والتهديدات الدولية، (٩) المشاركة والممارسة الديمقراطية، (١٠) الصراع القيمي والتفكك الاجتماعي.

والملفت انه لم توجد اية فروق احصائية ذات دلالة بشأن هذه التحديات في ضوء المتغيرات الهيكلية للدراسة، مما يؤكد اجماع النخب العربية على همومها المستقبلية من المنظور القومي وكذلك نجد ان هذه القائمة من التحديات تتضمن ستة تحديات مشتركة مع التحديات والهموم المستقبلية القطرية، مما يدعونا لاتخاذ مواقف واجراءات متشابهة ومتشاركة سعيا نحو مواجهتها.

نلخص من كل نتائج هذا الفصل الى ان التوقعات المستقبلية الخاصة بالتحديات المجتمعية العربية، في عمومياتها، **تتسم بالنظرة التشاؤمية** بشكل ملفت للنظر، ربما لكونها في اغلب الحالات امتدادا للحاضر او انعكاسا له، ولعل توقيت تطبيق الجولة الاولى للدراسة كان سببا رئيسيا في ذلك على نحو ما اشرنا اليه سلفا، ويؤيد ما كتبه مفكر عربي مصري هذا الاعتقاد حيث يقول «تكتب هذه الاجابات من مرصد يواجه واقعا متأزما، وبالتالي فهي مشوبة بانطباع متشائم، وربما تغير السنوات القادمة من هذا الواقع، وبالتالي فإن هذه الاجابات تفترض مسبقا استمرار هذا الواقع».

على اننا على الرغم من تلك التشاؤمية الواقعية لا نعدم ان نجد توجهات متفائلة على نحو موضوعي بين الحين والحين، وعلى انها جمعيا تشترط توجها او مشروعا وحدويا عربيا انسانيا يضمن حدود تحول كيفي يمكن بمقتضاه ان ينتج مجتمع ديموقراطي يسمح بالابداع، ويثور مؤسساته التربوية بغية تخريج انسان عربي مستقل مبادر ومشارك ومبدع وكفء.

«هوامش الفصل الثاني ومراجعه»

(١) انظر: رئيس التحرير «سياسية واقتصادية وبيئة : **المنتدى**، العدد (٤١) السنة الرابعة، شباط / فبراير ١٩٨٩، ص (٣).

(٢) لعل من اهم التقارير والدراسات التي عالجت هذه المسألة:
دونيلا هـ. ميدوز واخرون: حدود النمو: **مرجع سابق**، نادي روما، **من التحدي الى الحوار: التقرير الثالث الى نادي روما**، ترجمة عيسى عصفور (دمشق: وزارة الثقافة والارشاد القومي، ١٩٠٨.
Donella H.Meadows et. at,Techology and Limits to Growth, in: Albert H. Teich (ed.) **Techotogy and Man's Future,** (New York, St, Martin's Press, Inc, Second Edition, 1977), PP. 59-81.

(٣) للمزيد حول طبيعة هذه التحولات في المنطقة العربية راجع:
- نخبة من المتخصصين: **العالم الثالث: مشكلات وقضايا**، ترجمة حسن طه نجم (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٢)، ص (٤٩).
- منتدى الفكر العربي: **الامن الغذائي العربي**، (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨).

(٤) مع ادراكنا لكون البطالة ظاهرة اجتماعية في التحليل النهائي، الا انها اساسا دالة لحالة اقتصادية بحته، لذا اوردناها ضمن التحديات الاقتصادية.

(٥) بلغ حجم الجالية المغاربية في اوروبا حوالي ٢ مليون نسمة سنة ١٩٨٦، معظمهم من المغاربة (٤٣٪)، والجزائريين (٤٦٫٧٪)، بينما لا شكل التونسيون سوى نسبة ١٥٫٣٪ من اجمالي هذه الجالية: للمزيد حول هذه المسألة ومتراتباتها، انظر :-
- منظمة العمل العربية: **اوضاع المهاجرين من اقطار المغرب العربي في فرنسا دراسة ميدانية**، (**طنجة**: المؤسسة العربية للتشغيل، ١٩٨٩).

(٦) عبد الباسط عبد المعطي: **الهجرة النفطية والمسألة الاجتماعية** (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٨٤).

(٧) فالاردن ولبنان تعد اقطار ذات موارد زراعية قليلة او بدائية الاستغلال مع تشكيلة اخرى من البلدان غير النفطية العربية (كالصومال واليمنيين، موريتانيا ومالطه) وفي دراسة حديثة تبين انه لو اخذنا سنة ١٩٧٢ كسنة اساس بالنسبة للنمو في الانتاج الغذائي لكل مواطن في هذين القطرين (اي ١٠٠) فان هذا النمو قد تراجع الى ٨٤٫٣ (الاردن) و٩٢٫٨ (لبنان) في عام ١٩٨٢. للمزيد حول هذه النقطة انظر:
- بكار توزاني: مساهمة في دراسة الاكتفاء الغذائي الذاتي في العالم العربي في: منتدى الفكر العربي، الامن الغذائي العربي، **مرجع سابق**، ص (٢٩).

(٨) للمزيد حول هذه النقطة وانعكاساتها على التنمية الخليجية.
- علي خليفة الكواري: **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥) ص (٣١-٣٢).

(٩) حول التعريف وتطبيقاته، انظر:
- علي الدين هلال: **تحديات الامن القومي لعربي في العقد القادم**، (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٦).

(١٠) هاري ماجدوف، **الامبريالية من عصر الاستعمار حتى اليوم**، مترجم (بيروت: مؤسسة الابحاث العربية، ١٩٨١)، ص (٨١-٨٢).

(١١) لمعالجة دقيقة حول هذه النقطة، انظر:

- هاري ماجدوف، **مرجع سابق**،
- ضياء الدين زاهر: التعليم ونظريات التنمية دراسة تحليلية نقدية، **مرجع سابق**.
- سميح فرسون: الثقافة والتبعية: الغزو الثقافي للعالم العربي: في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، المجلد الثالث، القسم الثالث، (الكويت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦)، ص(١١٨٧-١٢٠٦).







القسم الثاني
عمليات وآليات صنع المستقبلات التعليمية

الفصل الثالث

الاهداف المستقبلية للتعليم العربي



يتصدى هذا الفصل لرصد وتحليل اتجاهات قادة الفكر والرأي العربي نحو الاهداف العامة للتعليم باعتبار ان تحديدها ووضوحها هو بمثابة القلب في عمليات توجيه انشطة وعمليات النظم التعليمية في سياقها المجتمعي وفي اطارها الفني، بدءا من السياسات والاستراتيجيات والخطط عبر عمليات ادارة وتنظيم التعليم، وانتهاءا بالمناهج وطرق التدريس. واساليب التقويم.

وسوف نتناول تطور هذه الاتجاهات مع نتائج كل جولة من الجولات الاربع للدراسة.

اولا : نتائج تحليل الجولة الاولى :

طلبنا، في سؤال مفتوح، من النخب العربية في هذه الجولة ان يعطونا تصوراتهم عن اهم الاهداف التي يجب ان يتوجه نحوها التعليم في اقطارهم في المستقبل في ضوء المشكلات والتحديات التي سبق لهم تحديدها، كما جاء في الفصل السابق. ومع تعدد التصورات والافكار التي قدمها المشاركون في هذه الجولة، فقد تم تصنيف هذه الاهداف على نحو ييسر تتبعها، ويوضحها الجدول رقم (٢١)، حيث يلخص اهم الاهداف في تصنيفها المقترح والذي لم يتجاوز، بشكل عام، ما ذكره المشاركون.

وتدلنا قراءة الجدول رقم (٢١) على ان هناك تشتتا في الاهداف، فلم يصل اى منها الى حد الاجماع، مما يعني في اقوى الاحتمالات تقارب هذه الاهداف في اهميتها، كما يلاحظ ان هذه الاهداف تتروا ح بين المعيارية والوظيفية البنائية(*)، ومرد ذلك الى ان معظم خبرات المشاركين تبتعد عن حقل التعليم بمعناه الفني، وتفترق عنه كقضية اساسية.

فالتحليل المبدئي لاستجابات هذه الجولة يكشف عن حقيقة مؤسفة تحتاج لمزيد من الدراسة وهي **ان مسألة التعليم لا ترد في اولويات اجندة العديد من قيادات الفكر العربي**، وقد انعكس ذلك من مواقفهم من هذه المسألة اذا اتسمت بعض استجاباتهم بالجزئية وعدم التحديد، الى جانب العمومية وهذا ما ستكشف عنه باقي الجولات.

(*) وهذا ما اثاره عدد من المفكرين من كون هذه الاهداف تتفق على اهميتها جميع الحساسيات والمدارس الفكرية على ان هيكل هذا النقد ينهار عندما نتبين، فيما بعد، ان اهدافا مثل التنشئة الدينية، على اهميتها، تأتي في المؤخرة.

جدول رقم (٢١)
استجابات الخبراء في الجولة الاولى بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي

الاهداف المستقبلية للتعليم العربي	التكرار	النسبة المئوية
تدعيم الهوية الثقافية العربية	٤٥	٧ر٥
تأكيد مفهوم الوحدة العربية لدى المواطن	٣٥	٥ر٤
تنمية شعور المواطنة بالانتماء للوطن العربي الكبير	٥٦	١ر٧
التنشئة الدينية للمواطن العربي	٣٣	٢ر٤
تنمية التفكير العلمي لدى المواطن العربي	٦٤	١ر٨
تنمية قدرة الانسان العربي القدرة على الابتكار والابداع	٥٢	٦ر٦
تنمية قدرة الانسان العربي القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	٥٩	٥ر٧
تنمية مهارات التفاعل الاجتماعية وفق اسس ديموقراطية لدى المواطن	٩١	٦ر١١
تدعيم العلاقة بين العمل والتعليم	٤٥	٧ر٥
اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية	٩٨	٥ر١٢
تنمية المهارات اللازمة لفهم واستعياب التكنولوجيا المتقدمة	٩٠	٥ر١١
مساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وعقلياً	٧٠	٩ر٨
اهداف اخرى	٤٨	١ر٦
المجموع	٧٨٦	٠ر١٠٠

ولعلنا، بعد هذه النظرات الاولية، نكون في موقف يتيح لنا ان نضع بـين يدي القارىء النتائج الاساسية للاستجابات، حيث نجد ان هدفا مثل «**اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية**»، قد احتل المرتبة الاولى بعدد ٩٨ استجابة من بين ٧٨٦ استجابة تناولت الاهداف المختارة، أي بنسبة ٥ر١٢٪، وبدهي ان التأكيد على مثل هذا الهدف يوضح ايمان القيادات بان احد اهم المؤشرات للحكم على اي نظام تربوي يكمن في وجود ارتباطات قوية بينه وبين التنمية المجتمعية من حوله، وذلك يجعل غايته رفع قدره خريجيه على الانتاج مما يؤدي الى زيادة الانتاجية، الجماعية، والمجتمعية، وخدمة قضايا التنمية بعامة. ومن هنا تتضح خطورة انغلاق التعليم على ذاته وتحاوره مع افكار وصيغ متحفية وتقليدية عاجزة، تشكل جزرا منعزلة عن بيئتها ومجتمعها وحضارتها، وبالتالي لا

يفرز سوى خريجين مغتربين عن واقعهم وعاجزين عن التفكير في هذا الواقع والتحاور معه.

ومن هنا جاءت بعض الاستجابات لتؤكد هذه المعاني فاول اهداف التعليم المستقبلي سيكون وفقا لمفكر اردني هو «الوفاء بمتطلبات خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية من عنصر العمل البشري بحيث يصبح التعليم بمدخلاته ومخرجاته جزءا لا يتجزأ من خطة متكاملة لتنمية الموارد البشرية. وهذا يعني الانعتاق من مفهوم التميز الاكاديمي ومن العشوائية في تخطيط وادارة التعليم». كما يؤكد اعلامي مصري انه «لا تعليم بغير خطة تنمية اقتصادية شاملة «ومن هنا ضرورة وجود مخطط تنموي شامل حتى تستقيم اي عملية تعليمية» لذا لا بد من ربط التعليم بالاهداف العامة لخطط التنمية».

ومما يستلفت النظر ان الهدف التالي مباشرة في الاهمية، من وجهة نظر المشاركين، هو **«تنمية مهارات التفاعل والاتصال الاجتماعي وفق اسس ديمقراطية»**، فقد ورد ذكره في ٦ر١١٪ من الاستجابات (بعدد ٩١ استجابة). ويظهر هذا الهدف المركب افكارا عديدة، عبر عنها المشاركون بعبارات عدة فبينما يشير فيلسوف مصري الى **المضمون الانساني** لهذا الهدف بقوله: ان هدف التعليم يجب ان يكون زيادة القدرة على التواصل والتخاطب مع الاخر بوصفه انسانا وليس بوصفه موضوعا مجردا، او نمطا جامدا Stereo Type، نجد مفكرا تونسيا يضفي على هذا الهدف **صبغة ديموقراطية والتزاما اجتماعيا** حينما يرى ان هدف التعليم «تنشئة اجيال متفاعلة مناضلة من اجل مجتمع مدني ديمقراطي متفقا مع مفكر عربي اخر يرى ان الهدف من تنمية مهارات التفاعل هو «تعميق السلوك الديموقراطي» اما **الجوانب الفنية والاجرائية** لهذا الهدف فيركز عليها التربويون، فيذكر عالم تربوي عراقي ان تنمية مهارات التفاعل والاتصال الاجتماعي تعني ايضا «تكوين مهارات الاتصال كاللغة العربية ولغة الحاسوب ولغة اجنبية واحدة على الاقل» كما يقرر معلم جزائري في نفس السياق ان هدف التعليم سيصبح «زيادة قدرة الافراد على التعبير، باستعمال مختلف انواع التعبير (الشفاهي، الكتابي، البياني) كوسيلة للوصول الى المعرفة العلمية».

ثم كان هدف **تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة واستيعابها واستخدامها وصيانتها والعمل على سد الفجوة التكنولوجية** الذي جاء في المرتبة الثالثة بعدد ٩٠ استجابة بنسبة ٥ر١١٪ وواضح انه هدف يمكن عند فحصه مكتبيا، اعتباره توسيعا للهدف الاول الخاص باعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية، وان

كان غير مرادف له حيث ان الذين ذكروا الهدفين مستقلين وليسا كهدف واحد . عموما فان هذا الهدف الوظيفي جاء مستقلا لايمان الخبراء باهمية اسهام المؤسسات التعليمية في تعميق فهم الانسان العربي للتكنولوجيا المتقدمة المتوقعة وضرورة التهيؤ لامتلاك مهاراتها على نحو يجعله قادرا ليس فقط على التغيير الفعال لبيئته ولمجتمعه، بل وجعله اكثر مقدرة على التقويم الاجتماعي لهذه التكنولوجيا واثارها .

اما باقي الاهداف الاخرى فقد تزاحمت مع بعضها البعض وتقاربت نسبتها المئوية . وكان في مقدمة هذه الاهداف هدف «**مساعدة المواطن على النمو المتكامل جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا**» بنسبة ٩ر٨٪، وهو هدف يعبر عن اهمية الشمولية في تنمية الانسان وترقيته واحترام تعدديته وبالتالي احترام انسانية الفرد وتنمية كل امكاناته واشباع كافة اهتماماته . وقد عبر عن هذا الهدف فيلسوف عربي بقوله «خلق الشخصية المتكاملة المتوازانة بحيث لا يكون الهدف زيادة المعلومات فقط في التخصصات التقليدية، بل يضاف اليها الثقافة الجنسية والمهارات الفنية والهوايات، وكذلك ربط التعليم بخدمة المدرسة والبيئة» .

كما جاء هدف «**تنمية التفكير العلمي والنقدي**» في مرتبة تالية، على الرغم من اهميته، بنسبة ١ر٨٪ وقد نال مساندة قوية من غير التربويين، فتذكر شاعرة فلسطينية انه من المهم ان تصبح المعرفة العلمية عادة فيتصالح العربي مع العصر الالي ويدخله فاهما له فهما غريزيا لابعاده الانسانية واللاانسانية . . ولذا فالتركيز الاول لا بد ان يكون حول خلق الروح العلمية القادرة على الحكم الموضوعي والاستقصاء الصبور والتكريس، «في حين يذكر فيلسوف مغربي» ضرورة تعميم المعرفة العلمية والفلسفية وترسيخ النظرة التاريخية للأمور» .

في حين يرى امين عام اتحاد المؤرخين العرب «ان هدف التعليم خلق مواطن يرفض الخرافات ويؤمن بالعلم مع تمسكه بالخلق الفاضل والايمان» . ويرد مفكر مصري لهذا الهدف فضله في تجميع العقل العربي وتطويره اذ يشير الى اهمية دور التعليم في «غرس العقلانية باعتبارها المبدأ الموجه للفكرة العلمية والتكنولوجية وحتى باعتبارها اساس التوجه لاعادة الانسجام الى هوية قومية من خلال اعادة التجميع العقلاني لمكوناتها وعناصرها» .

اما هدف«**تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي**» فقد جاء في المرتبة السادسة بنسبة ٥ر٧٪ والتوقع Expectant عند المستقبليين هو «القدرة على مواجه المواقف الجديدة

. . . . . وهو قدرة على التعامل مع المستقبل وعلى رؤية الحوادث قبل وقوعها، وعلى تقويم ما يترتب في المدى المتوسط او المدى الطويل على ما يبرم من قرارات او يتخذ من اجراءات»[1] وفي هذه الحدود يصبح التوقع عملية زمنية تلزمها عملية اجتماعية مساندة هي التشارك. ويعبر تربوي عن اهمية هذا الهدف بقوله «انه من الضروري» بحث وبدء تنفيذ سياسات التعليم التوقعي» كما يدعو تربوي عربي اخر الى «تنمية وتهيئة قدرات الفرد العربي عموما، وتزويده بالمهارات الملائمة للتكيف مع متغيرات المستقبل، ومعاونته على تمثل المستجدات المتوقعة فيه، والتحديات التي لا بد له من مواجهتها، سواء في مجالات العمل والمهن، او في ميادين الثقافة والفكر، او فيما يتصل بالعادات والقيم، او ما يدخل في حيز التصدي والدفاع ضد محاولات القهر او الغزو الفكري او الثقافي او السياسي او العسكري . . الخ».

كما اتضحت دعوة بين ثنايا الاستجابات الى ضرورة اعداد المواطن فكريا ونفسيا لظروف البطالة، ولفكرة تغيير التخصص وتغيير المهنة مرة او اكثر خلال العمر.

وقد وردت بعد ذلك مجموعة من الاهداف التي تعكس تشتتا اكثر وضوحا مثل **«تنمية الشعور بالانتماء للوطن العربي الكبير»** (١ر٧٪)، **«وتنمية القدرة على الابتكار والابداع»** (٦ر٦٪)، **«وتدعيم العلاقة بين التعليم والعمل»** (٧ر٥٪)، **«وتدعيم الهوية الثقافية العربية»** (٧ر٥٪)، **«تأكيد مفهوم الوحدة العربية»**(٥ر٤٪).

ومن الملفت حقا ورود التنشئة الدينية في المرتبة الاخيرة (٢ر٤٪) وهذه النتيجة وان كانت غير متوقعة، الا انه قد يمكن تفسيرها، على اساس ان التنشئة الدينية متضمنة نسبيا داخل هدف تدعيم الهوية العربية الثقافية(*)، خاصة وان عينة المشاركين تضم عددا ليس قليلا من المفكرين ذوي الاتجاهات الاصولية والذين عبروا بقوة عن اتجاهاتهم في استجاباتهم، يتضح ذلك في تحديد مفكر اصولي لهدف التعليم في «تحقيق الوجود الاسلامي في عملية التربية وتخريج انموذجها» او في اتجاه مفكر سعودي في كون هدف التعليم «التأكيد على اسلمة كل شئون الحياة والفكر والعمل» او في طرح مفكر رابع لمقولة انه «ينبغي للنظام التعليمي باكمله ومستوياته ان يكون اداة نشر وتعميق القيم والمفاهيم والرؤي الاسلامية وممارساتها مع خلق المنظور الاسلامي الذي يمكن من خلاله طرح المشكلات المختلفة سواء اكانت استراتيجية ام تفصيلية «كما جاء هذا الهدف ضمن دعاوي

* وربما يؤيد تفسيرنا هذا ما ورد صراحة على لسان مفكر ليبي قوله ان «الهوية الثقافية العربية لا يمكن فصلها عن التنشئة الدينية الاسلامية فهما وجهان لعملة واحدة».

عدد من المفكرين بشكل يعكس اهمية التربية الاسلامية كنسق ديني ودنيوي قائم على العقلانية والاستنارة ينبغي تلبيته في مناهجنا الدراسية.

كما ترددت اهداف اخرى بشكل ضيق ومحدود للغاية، وتعكس رؤى غير متفق عليها، فعلى سبيل المثال اكد عدد من المفكرين على اهمية جعل التعليم بوابة للمناهل الثقافية الاوسع وبالتحديد الفنون والاداب مع التركيز على التربية الجمالية، وفي هذا الصدد يركز المفكرون على اهمية احياء الخيال والالهام وجعل التعليم مصدرا للتحفير Stimulation بالنسبة للمواطن العربي وبالنسبة لمشروع قومي للتقدم. كما جاءت اهداف اخرى متناثرة هي تنمية القدرة على مواجهة التغير صيانة البيئة. حماية المواطن من التبعية، احترام العمل اليدوي، حفز المواطن على التعليم الذاتي .... الخ. واخيرا، وردت تشكيلة من الاهداف التي يقترب بعضها من الهدف بالمعنى العلمي ويبتعد البعض الاخر في احيان اخرى.

(ب) تأثير التباينات الاقليمية في ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي:

واذا اردنا التعمق في داخل الصورة العامة السابق عرضها للاهداف المستقبلية للتعليم العربي، فاننا نجد الجدول رقم (٢٢) يوضح الصور الاقليمية، حيث توزع الاستجابات وفقا لمجموعات اقليمية تبدأ ببلاد المشرق ثم بلاد الخليج والجزيرة العربية ثم وادي النيل ثم بلاد المغرب العربي.

فعلى الرغم من عدم وجود تباينات اقليمية بشأن الاهداف ككل حيث ان مربع كاي غير دال معنويا، الا اننا نجد تباينات قطرية بالنسبة لكل هدف من الاهداف على حده.

فبالنسبة للهدف الخاص بتدعيم الهوية الثقافية العربية نجد ان معظم المناطق ترتفع عن المتوسط العام (٧ر٥٪) وان التباينات بين الاقاليم تنحصر بين ٢ر٤٢٪ في المشرق و ٣ر١٣٪ في المغرب العربي، وهذا قد يبدو غريباً بعض الشيء بالنسبة لاقليم الخليج والجزيرة العربية خاصة، فالمتوقع ان يكون لابناء الخليج دورا اكبر من هذا الحجم بكثير، حتى اننا لو فحصنا حجم الاستجابات التي ذكرت هذا الهدف نجدها سبعة استجابات اي اقل من نصف عينة الخليج!. وقد وصلت قمة الارتفاع لهذا الهدف في الاردن حيث ذكرها ١٥ مشاركا (٣ر٣٣٪)، ثم مصر (٧ر٢٦٪) فسوريا (٩ر٨٪)، في حين انخفضت نسبته في اقطار العراق والكويت وليبيا وتونس والسعودية واليمن الشمالي فالسودان والمغرب وموريتانيا، كما انه لم يرد مطلقا في دول مثل لبنان والامارات وقطر والجزائر! وقد يكون

مقبولا عدم وروده في لبنان والجزائر (لضعف الحماسة للهوية العربية بسبب الحرب او بسبب الفرنسة او بهما معا) او لعوامل اخرى، ولكن غير منطقي عدم ورودهم لدى الامارات وقطر حيث يفترض تعمق التوجهات العروبية عامة، كما ان عينيتهما تضم مفكرين ذوي توجهات اصولية يفترض حرصهم الشديد على الهوية العربية الثقافية وهي اسلامية في التحليل النهائي.

جدول رقم (٢٢)

استجابات النخب في الجولة الاولى بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي موزعة للمناطق الجغرافية (نسب مئوية)

الاهداف المستقبلية	المشرق (٣٠٩)	الخليج (١٥٤)	وادي النيل (٢٦٨)	المغرب (٥٥)	المجموع
١ - تدعيم الهوية الثقافية العربية	٤٢ر٢	١٥ر٦	٢٨ر٩	١٣ر٣	٥ر٧
٢ - تأكيد مفهوم الوحدة العربية	٥١ر٤	٢٥ر٧	١٧ر١	٥ر٧	٤ر٥
٣ - تنمية الشعور بالانتماء للوطن العربي الكبير	٣٥ر٧	٢٥	٣٣ر٩	٥ر٤	٧ر١
٤ - التنشئة الدينية	٣٠ر٣	١٥ر٢	٤٢ر٤	١٢ر١	٤ر٢
٥ - تنمية التفكير العلمي	٣٧ر٥	١٨ر٩	٣٥ر٩	٧ر٨	٨ر١
٦ - تنمية القدرة على الابتكار والابداع	٥٠	١٥ر٤	٣٠ر٨	٣ر٩	٦ر٦
٧ - تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	٤٠ر٧	١٨ر٦	٣٧ر٣	٣ر٤	٧ر٥
٨ - تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وفق اسس ديموقراطية	٣٥ر٢	٢٠ر٩	٣٨ر٥	٥ر٥	١١ر٦
٩ - تدعيم العلاقة بين العمل والتعليم	٤٦ر٧	١٥ر٦	٢٤ر٤	١٣ر٣	٥ر٧
١٠ - اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية	٣٩ر٨	٢١ر٤	٣١ر٦	٧ر١	١٢ر٥
١١ - تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجية المتقدمة	٣٥ر٦	٢٠	٣٦ر٧	٧ر٨	١١ر٥
١٢ - مساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وعقليا	٣٤ر٣	٢١ر٤	٣٨ر٦	٥ر٧	٨ر٩
١٣ - اخرى	٤١ر٧	١٦ر٧	٣٧ر٥	٤ر٢	٦ر١
المجموع (٧٨٦)	٣٩ر٣	١٩ر٦	٣٤ر١	٧	١٠٠

مؤشرات احصائية :-

مربع كاي = ١٤ر٢٦   مستوى الدلالة = غير دال   معامل التوافق = ١٧٣ر

اما بالنسبة للهدف الثاني وهو «تأكيد مفهوم الوحدة العربية» فنجد ايضا ان كل الاقاليم ترتفع عن المتوسط العام، غير ان التباينات كبيرة بين هذة الاقاليم، ففي حين ترتفع الى ٥١٫٤٪ تنخفض حتى تصل الى ٥٫٤٪. **والملفت حقا هو انخفاض نسبة المؤيدين للوحدة العربية في عينة «وادي النيل»** ١٧٫١٪ بدرجة اقل بكثير من عينة الخليج والجزيرة (٢٥٫٧٪)، فلم يشر سوى سته من قيادات الرأي العام المصري بنسبة ١٧٫١٪ الى هذا الهدف كهدف مستقبلي للتعليم في حين لم يشر مطلقا المفكرون السودانيون الستة المشاركون في هذه الجولة.

وقد يفسر هذا الانخفاض في نسبة تأييد عينة وادي النيل لهدف الوحدة العربية بواحد من الاحتمالات التالية، احداهما ان قطاعا عريضا من قيادات الرأي العام يميلون للاعتقاد بان التعليم ليس من وظيفته تأكيد الوحدة العربية لا سيما اذا اخذ في الاعتبار التركيبة التخصصية للعينة المصرية خاصة، حيث تكثر فيها نسبة التربويين ذوي التوجه الفني المحض في الاغلب، اما الاحتمال الثاني، وهو الارجح، هو ان التجارب المريرة التي مرت بها مصر سواء في تجاربها الوحدوية او في الازمات التي تتعرض لها علاقاتها مع الدول العربية الاخرى قد دفع عددا من مفكريها وقيادات الرأي العام فيها الى الاحساس بخيبة الامل من تكرار تجارب الوحدة او على الاقل التحمس لها، مع تحمسهم الزائد لانتماءهم لوطنهم العربي، وقد يعضد هذا الاحتمال كون ان نسبة مرتفعة من المستجيبين ركزوا على هدف تنمية الشعور بالانتماء للوطن العربي الكبير (٢٨٫٦٪ للمصريين، ٥٫٤٪ للسودانيين)، فالقيادات تعتقد ان تأكيد الانتماء اهم من الدعوة الى الوحدة العربية اوقيامها، ولعل الاحتمال الثالث المرجح ايضا هو زمن توقيت الجولة الاولى كان له دور كبير في ذلك، حيث انه كان قبل مؤتمر القمة العربي الذي عقد في عمان والذي كانت مصر معزولة قبله عن المنطقة العربية او على الاقل غير مشاركة بفاعلية في الاحداث العربية، وسوف تظهر الجولة الثانية التحولات التي حدثت في هذا الجانب حيث انتعشت الامال في تكرار التجارب الوحدوية العربية، وبخاصة مع قيام المجالس الوحدوية كمجلس التعاون العربي واتحاد المغرب الكبير الى جانب مجلس التعاون الخليجي، وقد برزت كل هذه التجارب الوحدوية بعد انتهاء الجولة الثالثة.

وعندما ننظر لمجموعة المغرب العربي نلحظ انخفاض نسبة استجابات مفكريها لهدف الوحدة العربية عن المتوسط العام (٥٫٤٪ مقابل ٧٫١٪) فقيادات الرأي العام فيها لم تذكر على الاطلاق هدف تأكيد الوحدة العربية كهدف للاهداف المستقبلية للتعليم (عدا

مجموعتي تونس وموريتانيا) وعلى الرغم من ان اغلبية المفكـرين المشاركـين من الصفوة العربية في مجالات الفكر العربي القومي، وهذا لا يحملنا على تأييد الاعتقاد الشائع بميل هؤلاء المفكرين للانسلاخ من الهوية العربية بقدر ما يحمل على تأكيد الوحدة العربية اتية في القريب العاجل لذا فلن يكون هناك محل لتأكيدها في المستقبل البعيد.

واذا انتقلنا الى هدف «**التنشئة الدينية**»، نجد مفارقة ملفته للنظر، ففي حين نال اولوية كبرى في مجموعة وادي النيل عنه بالنسبة لباقي الاقاليم، نجده يأتي في مرتبة متأخرة نسبيا في مجموعة الخليج والجزيرة العربية، حيث يتوقع ان ينال عدد استجابات اكبر من ذلك، بل انه نال اقل عدد استجابات لأي هدف اختارته مجموعة الخليج والجزيرة (٥ استجابات).

وقد حاز هدف «**تنمية التفكير العلمي**» على تأكيد من قبل مجموعات المشرق العربي ووادي النيل باكثر من اربعة اضعاف المتوسط العام وبدرجة تفوق المجموعتين الاخرين وان كانت مجموعة المغرب العربي تقل عن المتوسط العام. ومن الملفت للنظر كذلك ان عدد استجابات من اكدوا على تنمية التفكير العلمي كهدف مستقبلي للتعليم في مجموعة الخليج هم اكثر من ضعفي من ذكروا هدف التنشئة الدينية (١٢ استجابة مقابل ٥ استجابات) بل نجد سياسيا شابا من الامارات يدعو الى ضرورة الانتقال بالمواطن العربي من مرحلة ما يسمية «طور الفكر قبل العلمي» الى التفكير العلمي اي الانتقال من نمط التفكير النمطي والبياني والعيني الى نمط التفكير التحليلي والنقدي والشمولي.

وقد تبدو بعض هذه النتائج محيرة،ولكن قليلا من الانتظار حتى الجولات التالية يتح لنا فرصة اكثر في الاقتراب من تفسير هذه الظاهرة. ومن المهم الاشارة الى ان السبب في الانخفاض الشكلي في نسبة الذين ذكروا هدف تنمية التفكير العلمي من قيادات الرأي العام في المغرب العربي (٨ر٧٪) هو ارتفاع الاعداد المطلقة للذين ذكـروه من الاقاليم العربية الاخرى ولكن الحقيقة ان هناك ٥ استجابات منهم قد ايدته وهو عدد قليل.

وعموما، فان هدفي «**تدعيم الوحدة العربية**» «وتنمية القدرة على الابداع» قد نالا الاولوية لدى نخب المشرق العربي (حوالي نصف عدد العينة او اكثر (٤ر٥١٪ : ٥٠٪) في حين ان هدفي الوحدة العربية والشعور بالانتماء للوطن العربي حازا المرتبتين الاولى والثانية في ترتيب نخب الخليج والجـزيرة (٧ر٢٥٪ ، ٢٥٪) وهـذا يدل عـلى تشتت في اختيار

الاهداف وتقاربها، بصفة عامة، داخل عينة هذه المجموعة، في حين انه لم يصل اي هدف الى اجماع من جانب نصف عينة وادي النيل، فالهدفان اللذان نالا الاولوية وهما التنشئة الدينية والنمو المتكامل للمواطن العربي كانت نسبتها ٤٢٫٤٪، ٣٨٫٦٪ على الترتيب والباقي دون هذة النسب. اما بالنسبة لمجموعة المغرب فقد احتل هدفا «الهوية الثقافية» «وتدعيم علاقة التعليم بالعمل» مقدمة اختياراتها.

وعلى مستوى الاقطار منفردة، نجد ان عينتي الاردن ومصر قد تبادلتا المراتب الاولى والثانية لكل الاهداف في حين تبادلت عينات العراق وسوريا والسعودية المراتب الثالثة والرابعة. بالنسبة لاهداف وتدعيم الهوية العربية، وتأكيد لوحدة العربية، وتدعيم الانتماء للوطن العربي، وتنمية الابداع والابتكار، وتأكيد علاقة العمل بالتعليم، واعداد الكوادر اللازمة للتنمية احتلت عينة الاردن وفلسطين المرتبة الاولى وجاءت عينة مصر في المرتبة الثانية، في حين جاءت مصر في المرتبة الاولى لاهداف: تنمية التفكير العلمي، والتنشئة الدينية، ومساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وعقليا، تنمية المهارات اللازمة لفهم التكولوجيا المتقدمة، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وفق اسس ديموقراطية. اما بالنسبة لهدف تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي فقد تقاسمتها عينتا مصر والاردن المرتبة الاولى (٣٧٫٣٪).

وبالنسبة **للعراق** فقد جاءت في المرتبة الثالثة في اهداف تدعيم الانتماء للوطن العربي، تنمية التفكير العلمي، وتنمية الابداع والابتكار، وتنمية التفاعل الاجتماعي وفق اسس ديموقراطية، اعداد الكوادر اللازمة للتنمية، مساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وعقليا وفي المرتبة الرابعة لاهداف تدعيم الهوية العربية، تنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، اما **سوريا** فقد احتلت المرتبة الثالثة بالنسبة لاهداف تدعيم الهوية العربية، وتأكيد علاقة العمل بالتعليم، ومساعدة المواطن على النمو المتكامل والمرتبة الرابعة بالنسبة لاهداف تنمية التفاعل الاجتماعي، ومساعدة المواطن على النمو المتكامل، في حين جاءت **السعودية** في المرتبة الثالثة في اهداف التنشئة الدينية، وتنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة. وفي المرتبة الرابعة بالنسبة لاهداف تنمية التفكير التوقعي المستقبلي، وتأكيد علاقة العمل بالتعليم، واعداد الكوادر اللازمة للتنمية.

وبدهي اننا لا نستطيع بسهولة ان نخرج باية استنتاجات نهائية مما سبق من نتائج من هذه الجولة، اذ ان الصورة الكلية تكتمل خيوطها مع اختتام الجولات الاربع.

(ج) تأثير متغير النوع (الجنس) على ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي

يؤكد علماء اجتماع المستقبل ان النساء يختلفن عن الرجال في تصوراتهم المستقبلية، حيث يؤثر نمط التربية المبكر، الاسري والمدرسي وتأثيرات خارجية اخرى، في تشكيل عقلية للمرأة تكون مفارقة عادة لعقلية الرجل في تصور المستقبل الفردي وبالتالي المستقبل الجماعي والمجتمعي[٢]، ومن هنا فإنه من الاهمية بمكان التعرف على اوجه التباينات ـ ان وجدت ـ بين الخبراء من النوعين الذكر والانثى.

جدول رقم (٢٣)

التوزيع النسبي لاستجابات النخب العربية في الجولة الاولى بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي موزعة طبقا للنوع (نسب مئوية)

الاهداف	الذكور نسبة مئوية	الاناث نسبة مئوية	المجموع نسبة مئوية
تدعيم الهوية الثقافية العربية	٩٥ر٣	٤ر٧	٥ر٦
تأكيد مفهوم الوحدة العربية	٩٤ر٣	٥ر٧	٤ر٥
تنمية التصور بالانتماء للوطن العربي الكبير	٩٦ر٣	٣ر٧	٧
التنشئة الدينية	١٠٠	-	٤ر١
تنمية التفكير العلمي	٩٥ر٣	٤ر٧	٨ر٣
تنمية القدرة على الابتكار والابداع	٩٢ر٣	٧ر٧	٦ر٧
تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	٩١ر٥	٨ر٥	٧ر٦
تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	٩٣ر٣	٦ر٧	١١ر٥
تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل	٩٣ر٣	٦ر٧	٥ر٨
اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية	٩٢ر٨	٧ر٢	١٢ر٦
تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة	٩٣ر٣	٦ر٧	١١ر٥
مساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وتحليليا	٩٤ر١	٥ر٩	٨ر٨
اخرى	٩٣ر٥	٦ر٥	٦
المجموع (٧٧٣)	٩٣ر٦	٦ر١	١٠٠

مربع كاي بعد التصحيح = ٥ر٩٥ مستوى الدلالة = غير دال معامل التوافق = ١٠ر

والجدول رقم (٢٣) يوضح راي الخبراء من النوعين بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي، ومنه نتبين انه ليس هناك بصفة عامة، فروق معنوية بين النخب من الذكور والاناث (حيث ان مربع كاي غير دال)، وان كانت هناك اختلافات بينها بشأن بعض الاهداف بصفة فردية. بالنسبة للهدف الخاص بالتنشئة الدينية لم تشر اليه اية سيدة

على الاطلاق! وهو ظاهرة تستدعي التأويل، ولعل تحليل الجولتين الثانية والثالثة يمكن ان يقدم لنا تفسيرا اوضح. ويلاحظ ايضا ان السيدات اكثر حساسية من الرجال للتفكير الابداعي والتوقعي. وبينما جاء هدف تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي في المرتبة الاولى لدى السيدات جاء هذا الهدف في المرتبة الاخيرة لدى النخب العربية من الذكور، كما جاء هدف تنمية الابتكار والابداع في المرتبة الثانية لدى النخب العربي من الاناث، وهذا منطقي، ويتسق مع الاختيار الاول، ولعل وجود اكثر من سيدة من المبدعات داخل عينة الجولة الاولى يمكن ان يفسر جزءا من هذه النتيجة.

وعموما نجد ان النسب المئوية لعينة السيدات ترتفع عن المتوسط العام في عدد من الاهداف هي، تأكيد مفهوم الوحدة العربية، وتنمية القدرة على الابداع والابتكار، وتنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي، وتدعيم العلاقة بين التعليم والعمل، والاهداف الاخرى. ونلحظ كذلك ان لرؤية المرأة للابداع اهتمام خاص تعبر عنه مفكرة عربية بقولها، «ان هدف التعليم هو اعداد المواطن (الانسان) الصالح الفاعل المنتج القادر على تغيير ومواجهة المشكلات وحلها: اعداد المفكر الصغير، المجتهد الصغير، المخترع الصغير، المبدع الصغير، بما يتضمن ذلك من تفجير الابداع والطاقات ورعاية الموهوبين».

(د) تأثير العمر على ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي

يوضح الجدول رقم (٢٤) بالملاحق اتجاهات الخبراء بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي، موزعة حسب فئات اعمارهم، ومنه نلاحظ عدم وجود اختلافات معنوية في ادراك هذه الاهداف بالنسبة لكافة الفئات العمرية، لذا فهناك علاقة متوسطة القوة بين متغير العمر والاهداف المستقبلية متوسطة (٢٠ر) فبالنسبة لهدف تدعيم الهوية الثقافية العربية، نجد ان كل الفئات العمرية متقاربة تقريبا وتتجاوز المتوسط بكثير وان كانت الفئة العمرية (٣٥ ـ ٤٥) اعلى قليلا حيث بلغت النسبة ٩ر٢٨٪، كما ان مفكريها يختلفون عن غيرهم من الفئات العمرية في تحديدهم لهذا الهدف، فيقول مفكر **تونسي** (في هذه الفئة) ان هدف التعليم يجب ان يكون «تجذير المقومات الحضارية الاسلامية العربية وايصال المفاهيم الثقافية والعلمية باللغة القومية تصديا لاحتمالات الاغتراب عند الشباب، او كما يقول **مفكر موريتاني** «ضرورة ترسيخ الانتماء العربي الاسلامي لناشئة القطر وتحصينهم ضد تيارات الذوبان والانحلال».

جدول رقم (٢٤)

استجابات الخبراء في الجولة الاولى بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي موزعة لفئات اعمارهم (نسب مئوية)

فئات الاعمار / الاهداف المستقبلية	اقل من ٣٥	٣٥ـ٤٥	٤٥ـ٥٥	٥٥ فاكثر	المجموع
تدعيم الهوية الثقافية العربية	٢٢ر٢	٢٨ر٩	٢٦ر٧	٢٢ر٢	٥ر٧
الوحدة العربية	١٤ر٣	٤٢ر٩	٢٢ر٩	٢٠	٤ر٥
الشعور بالانتماء للوطن العربي الكبير	٢١ر٤	٢٨ر٦	٣٢ر١	١٧ر٩	٧ر١
التنشئة الدينية	٢٤ر٢	٢١ر٢	٣٩ر٤	١٥ر٢	٤ر٢
تنمية التفكير العلمي	٧ر٨	٢٦ر٦	٤٢ر٢	٢٣ر٤	٨ر١
القدرة على الابتكار والابداع	١١ر٥	٢٥	٤٠ر٤	٢٣ر١	٦ر٦
القدرة على التفكير التوقعي	١٣ر١	٣٥ر٦	٢٧ر٢	١٣ر٦	٧ر٥
مهارات التفاعل الاجتماعي وفق اسس ديمقراطية	١٣ر٢	٢٩ر٧	٣٦ر٣	٢٠ر٩	١١ر٦
تدعيم علاقة التعليم بالعمل	٢ر٢	٤٠	٤٠	١٧ر٨	٥ر٧
الكوادر اللازمة لقطاعات التنمية	١١ر٢	٣١ر٦	٤١ر٨	١٥ر٣	١٢ر٥
المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا	١٣ر٣	٣٠	٤٠	١٦ر٧	١١ر٥
النمو المتكامل	١١ر٤	٢٧ر١	٣٥ر٧	٢٥ر٧	٨ر٩
اخرى	١٠ر٤	٣٥ر٤	٤١ر٧	١٢ر٥	٦ر١
المجموع (٧٨٦)	١٣ر١	٣٠ر٧	٣٧ر٤	١٨ر٨	١٠٠

مؤشرات احصائية : مربع كاي = ٢٨ر٣٣ مستوى الدلالة = غير دال معامل التوافق = ٢٠ر

والواقع ان الاستجابات تشير بقوة الى ان اجيال الامة العربية، صغيرها وكبيرها، يؤكدون على دعم الهوية الثقافية العربية ويعتبرون التعليم مسئولا اساسيا عن تحقيق ذلك، ويملون عليه بالتالي مسؤوليات جساما هي من صميم وظيفته. وفي هذا الصدد يطالب مفكر شاب التعليم بان يكف عن خلق التعارض الدائم بين العروبة والاسلام عن تمزيق الشخصية الوطنية وتدميرها في االداخل، كما يطالب شيخ من شيوخ المفكرين العرب التعليم بان «يحافظ على الهوية العربية للمواطن من موجات التعريب كما في شمال افريقيا، او التهنيد كما في الخليج، او التبشير الاستعماري كما في الجزاء الجنوبية الافريقية عن الوطن العربي».

اما بالنسبة لهدف تأكيد الوحدة العربية فنجد ان الفئة العمرية (٣٥ـ٤٥) ايضا هي اكثرالفئات تحمساً له(٩ر٤٢٪) في حين ان اقلها هي الشريحة الشبابية (اقل من ٣٥ عام)،

واذا علمنا ان قادة الرأي العام من الفئة الشبابية كانوا في حدود السابعة او الثامنة من عمرهم عند حدوث نكسة الانفصال بين مصر وسوريا، وسمعوا عن فشل كافة صور الوحدة العربية خلال الستينات وبدايات السبعينات. وعاشوا وهم شباب سلسلة من احداث التجزئة والتشرذم والانقسامات التي فرقت بين اقطار الامة العربية الواحدة لا سيما في نهايات السبعينات مع مبادرات «كامب دافيد». واذا قبلنا المنطق الذي يرى ان الشباب في هذا العمر يكونون اكثر ميلا للانطباعية وللتأثر بالمتناقضات من حولهم، على حد تعبير مفكرنا الكبير سعد الدين ابراهيم[٣] فاننا نستطيع ان نجد تفسيرا مقنعا لتدني استجاباتهم الايجابية نحو الوحدة العربية ونحو سعى التعليم لتأكيدها بين ناشئيه. في حين ان الفئات العمرية الاكبر لا سيما الفئة (٣٥-٤٥)، قد عاشت تجربة الوحدة والتهبت احاسيسها ومشاعرها بقيامها وانفعلت بانهزامها عندما انهزمت تجربة الوحدة وانكسرت فكرتها، لذا فما زالت تحلم بتكرارها من خلال تأكيدها على اهمية مسئولية التعليم عن بعثها وتنميتها. وسوف توضح نتائج الجولات التالية ماذا تم بالنسبة لاتجاهات المفكرين ازاء فكرة الوحدة وبخاصة بعد قيام نماذج وحدوية اقليمية ترضي الحد الادنى من الشعور القومي الوحدوي وتجدد الحماسة لفكرتها.

واذا انتقلنا الى هدف «التنشئة الدينية» نجد ان اكثر الفئات حماسة له هي الفئة العمرية المتوسطة العليا (٤٥-٥٥) في حين ان الملفت للنظر ان اقلها هو الفئة العمرية المتقدمة (٥٥ فاكثر) وقد يبدو هذا غير منطقي، ولكن التركيبة الايديولوجية لهذه الفئة تكشف بصورة او باخرى عن عزوف بعضها عن التنشئة الدينية المدرسية ليس فقط لموقفها من الدين. بل في الاغلب الاعم لقناعة هؤلاء بان المسائل الدينية والاخلاقية لا تتم من خلال مواد ومقررات دراسية جامدة بل هي نتاج ممارسات وسلوكيات وقناعات يحياها المتعلم داخل اسرته ومجتمعه وداخل مدرسته او جامعته.

ومن الملفت للنظر ايضا ان هدف مثل «تدعيم علاقة التعليم بالعمل» قد نال اقل عدد من الاستجابات من جانب المشاركين في الفئة العمرية (اقل من ٣٥)، فلم يذكره سوى مشارك واحد فقط. وكان من المتوقع ان يكون الامر غير ذلك، على ان التحليل العميق يكشف عن سيادة سخط صامت احيانا ومتفجر احيانا اخرى، من الخوف من ان تكون الغاية الاساسية للتعليم هي الاعداد من اجل العمل، وبالتالي يصبح هذا التعليم اشبه ما يكون بمصنع للمعرفة والمعلومات يتم فيه صهر المواد الخام (التلاميذ) كمدخلات لهذا المصنع وتحويلهم الى كوادر قادرة ومستهلكة بغية تحقيق سيطرة اجتماعية[٤].

وعموما، نجد ان اهم هدفين من وجهة نظر الفئة العمرية (اقل من ٣٥ عاما) هما التنشئة الدينية (٢ر٢٤٪) ثم تدعيم الهوية الثقافية العربية (٢ر٢٢٪) في حين انهما بالنسبة للفئة العمرية (٣٥-٤٥) هما تأكيد الوحدة العربية (٩ر٤٢٪)، ثم تدعيم علاقة التعليم بالعمل، في حين انهما بالنسبة للفئة العمرية (٤٥-٥٥) هما: تنمية التفكير العلمي (٢ر٤٢٪) واعداد الكوادر اللازمة لقطاعات التنمية (٨ر٤١٪). اما اهم هدفين لجيل الشيوخ (٥٥ فأكثر) فهما النمو المتكامل نفسيا وعقليا وجسميا (٧ر٢٥٪) وتنمية التفكير العلمي (٤ر٢٣٪).

(هـ) تأثير التخصص العلمي على ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي

ويوضح الجدول رقم (٢٥) طبيعة تأثير التخصص العلمي على ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي، ومنه نتبين عدم وجود فروق جوهرية بين التخصصات العلمية بشأن ادراك الاهداف حيث ان مربع كاي يساوي ٩ . ر٣٨ وهو غير دال احصائيا وان كان قريبا جدا من مستوى ٠٥ر مما يجعلنا نميل لاعتبار الفروق بين الاستجابات فروقا جوهرية.

وهنا تفيدنا ملاحظة بعض الاختلافات بين هذه التخصصات تجاه كل هدف على حده ففي الوقت الذي ترتفع النسبة المئوية للمؤيدين لكل هدف على حدة عن المتوسط العام في التخصصات الاولى العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والعلوم التربوية، نجد ان هناك حوالي ستة نقاط او اكثر عن المتوسط العام بالنسبة للانسانيات وهي تنمية التفكير العلمي (٢ر٦٪)، وتنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي (٨ر٦٪)، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي (٦ر٤٪)، واعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية (٣ر٥٪) مساعدة المواطن على النمو المتكامل (٤ر٧٪)، الى جانب اهداف اخرى تتساوى مع المتوسط العام او لم ترد مطلقا في الذكر. واذا كان من الممكن تفسير عدم تأكيد «الانسانيين» على هدف تنمية التفكير العلمي، واعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية لاعتبارات متضمنة في طبيعة التوجهات العامة للانسانيات، فانه يصعب تفسيره بالنسبة لهدف كمساعدة المواطن على النمو المتكامل او تنمية القدرة على التفكير التوقعي المستقبلي.

وبشكل عام نجد ان المتخصصين في العلوم الطبيعية قد اختاروا ما يتسق مع طبيعة هذه العلوم، حيث اختاروا اهداف تنمية القدرة على الابتكار والابداع (٥ر٢٥٪) ثم هدف تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل (٧ر٢٢٪)، في حين ان اختيارات مجموعة العلوم الاجتماعية قد ظهرت بوضوح حيث اعلن اكثر من نصف العينة (٦٠٪، ٤ر٥٣٪ على

الترتيب) ان هدفي تأكيد الوحدة العربية وتنمية مهارات العمل الاجتماعي وفق اسس ديموقراطية هما في مقدمة هده الاهداف المستقبلية للتعليم، وهو ما ينسق بصورة عامة مع طبيعة هذه العلوم واهدافها، في حين ان قناعات مجموعة التربويين تمحورت حول هدف تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي، وتنمية الانتماء للوطن العربي الكبير بنسب ٩ر٣٣٪، ٧ر٣٢٪ على الترتيب. كذلك فان مجموعة «الانسانيات» التقت مع اهتماماتها ومجالاتها التقليدية فاختارت تنمية الهوية الثقافية العربية في اولى اختياراتها بنسبة ١ر١٧٪ ثم جاء هدف التنشئة الدينية في المرتبة الثانية (٦ر١٥٪).

جدول رقم (٢٥)
التوزيع النسبي لاستجابات خبراء الجولة الاولى نحو الاهداف المستقبلية للتعليم العربي موزعة حسب تخصصاتهم العلمية (نسب مئوية)

التخصص العلمي / الاهداف	علوم طبيعية وهندسية وطبية	علوم تربوية ونفسية	علوم اجتماعية	انسانيات	المجموع
تدعيم الهوية الثقافية العربية	١ر١٧	٣٩	٨ر٢٦	١ر١٧	٥ر٥
تأكيد مفهوم الوحدة العربية	٢٠	٦٠	٣ر١٤	٧ر٥	٧ر٤
تنمية الشعور بالانتماء للوطن العربي الكبير	٥ر١٣	٢ر٤٦	٧ر٣٢	٧ر٧	٩ر٦
التنشئة الدينية	٩ر٢١	٥ر٣٧	٢٥	٦ر١٥	٣ر٤
تنمية التفكير العلمي	٩ر٢١	٨ر٤٣	١ر٢٨	٢ر٦	٥ر٨
تنمية القدرة على الابتكار والابداع	٥ر٢٥	٤ر٢٩	٤ر٣١	٧ر١٣	٨ر٦
تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	٩ر١٦	٤ر٤٢	٩ر٣٣	٨ر٦	٩ر٧
تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	٩ر١٥	٤ر٥٣	١ر٢٦	٦ر٤	٧ر١١
تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل	٧ر٢٢	٢ر٤٣	٣ر٢٧	٨ر٦	٩ر٥
اعداد الكوادر الفنية المدربة الازمة لقطاعات التنمية	٩ر١٧	٥ر٥٠	٣ر٢٦	٣ر٥	٧ر١٢
تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة	٥ر١٩	١ر٣٩	٠ر٣١	٣ر١٠	٣ر١٠
مساعدة المواطن على النمو المتكامل	٧ر١٤	٥٠	٩ر٢٧	٤ر٧	١ر٩
اخرى	٧ر٢٢	٥٠	٣ر٢٧	-	٩ر٥
المجموع (٧٥٠)	١ر١٩	٧ر٤٤	٣ر٢٨	٩ر٧	١٠٠

وبدهي ان هذه الاختيارات جميعا بين المجموعات الاربع تعكس مدى تطابق الاهتمامات مع الاختيارات والتوجهات، كما انها تؤكد ان جل هذه المجموعات قد

اختارت الانتماءات القومية العربية كمحور رئيسي من محاور اهتماماتها بشأن الدور المستقبلي للتعليم.

جدول رقم (٢٦)

التوزيع النسبي لاستجابات خبراء الجولة الاولى نحو الاهداف المستقبلية للتعليم العربي موزعة لفئاتهم المهنية (نسب مئوية)

المهن / الاهداف	وزراء ومتخذي قرارات	اساتذة جامعات وبحاث علميين	رجال اعمال ومهن حرة	اعلاميون	المجموع
تدعيم الهوية الثقافية العربية	٣١	٢ر٤٥	٩ر١١	٩ر١١	٥٥
تأكيد مفهوم الوحدة العربية	٧ر٢٥	٤ر٥١	١ر١٧	٧ر٥	٦ر٤
تنمية الشعور بالانتماء للمواطن العربي الكبير	٥ر٢٤	٨ر٥٢	٤ر٩	٢ر١٣	٧
التنشئة الدينية	٨ر٢١	٦ر٤٠	٨ر١٨	٨ر١٨	٢ر٤
تنمية التفكير العلمي	٨ر٢٣	٥٤	٣ر١٤	٩ر٧	٣ر٨
تنمية القدرة على الابتكار والابداع	٢٢	٤٠	٣٠	٨	٦ر٦
تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	١٨	٥ر٤٧	٧ر٢٣	٢ر١٠	٧ر٧
تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	٧ر٢٠	٧ر٥١	٥ر١٩	١ر٨	٤ر١١
تدعيم العلاقة بين العمل والتعليم	٢٥	٧ر٤٧	٥ر٢٠	٨ر٦	٨ر٥
اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية	٦ر١٤	٩ر٤٧	٢٤	٥ر١٢	٦ر١٢
تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة	٧ر٢٢	٦ر٣٨	٦ر٢١	١ر١٧	٦ر١١
مساعدة المواطن على النمو المتكامل	٧ر١٧	٩ر٥٥	١ر١٠	٢ر١٦	٩ر٨
اخرى	٦ر١٥	٧ر٤٦	٦ر٢٦	١ر١١	٩ر٥

مؤشرات احصائية: كا ٢ = ٤ر٣٤ مستوى الدلالة = غير دال معامل التوافق = ر٢٠

(و) تأثير المهنة على ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي.

يوضح الجدول رقم (٢٦) بالملحق توزيع افراد العينة حسب فئاتهم المهنية واتجاهاتهم نحو الاهداف المستقبلية للتعليم العربي، ومنه نلاحظ اولا، انه ليست هناك ثمة فروق معنوية بين المهن المختلفة، وان العلاقة بين المتغيرين متوسطة القوة (ر٢٠) على ان هناك تباينات ملحوظة في الوقت نفسه بين استجابات كل مهنة بالنسبة للاهداف فبينما نجد ان الهدفين الاوليان بالنسبة للفئة المهنية الاولى (الوزراء والسفراء والخبراء الدوليين)

هما تدعيم الهوية الثقافية العربية (٣١٪) ثم هدف تأكيد مفهوم الوحدة العربية (٧ر٢٥٪) فاننا نجد انها لدى الفئة الثانية (اساتذة الجامعات والباحثين العلميين) هما مساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وعقليا (٩ر٥٥٪) ثم تنمية التفكير العلمي (٥٤٪)، وواضح ان اختيار الفئتين ينسجم تماما مع طبيعة مواقفهم ففي حين نجد الفئة الاولى تحتل مواقع تنفيذية عليا لا تقتصر رؤيتها على المسائل الفنية، بقدر ما تهتم بالرسالة المجتمعية القومية لمؤسسات التعليم، في حين تحتم طبيعة عمل اساتذة الجامعات عليهم ضرورة العناية اولا، بالانسان المتعلم في اطار متكامل ووفق منظور علمي منهجي تمهيدا لاعداده للمشاركة المجتمعية الفاعلة.

واذا ما انتقلنا الى الفئة الثالثة (رجال الاعمال والمهن الحرة) وجدنا انهم قد اعطوا القدرة على الابداع والابتكار اهمية اولى اكثر من اي هدف تعليمي اخر في حين نجد ان فئة الاعلاميين اختارت التنشئة الدينية في مقدمة الاهداف المستقبلية للتعليم ولعل التركيبة العقائدية لهذه الفئة يمكن ان تفسر هذا الاختيار حيث يشيع التوجه الديني الاصولي بين اغلبيتهم. ومن الملفت للنظر هذه الفئة قد اعتبرت تنمية التفكير العلمي في مؤخرة الاهداف المستقبلية للتعليم.

(ز) تأثير المستوى التعليمي في ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم العربي

يوضح الجدول رقم (٢٧) بالملحق طبيعة علاقة المستوى التعليمي بادراك الاهداف المستقبلية، ومنه نتبين انه ليست هناك، بصفة عامة فروق معنوية بين الخبراء بين شتى المستويات التعليمية الثلاثة مما يشير الى وحدة الفكر تجاه هذه الاهداف، كما ان طبيعة هذه العلاقة بين المتغيرين ضعيفة (١٧ر). وهذا مرة اخرى من الحديث عن الاختلافات بين هذة المستويات بالنسبة لكل هدف على حدة، فمثلا نجد ان هدف التنشئة الدينية يؤيده بقوة الخبراء من حاملي درجة الدكتوراه في (الفلسفة والعلوم) الى جانب المفكرين من حاملي الشهادة الجامعية فأقل، وبدرجات ترتفع فوق المتوسط العام بفارق كبير للغاية في حين تنخفض، نسبة تأييد هذا الهدف من جانب حاملي الدبلومات والماجستيرات الى درجة تنخفض عن المتوسط العام (٣٪) كذلك الامر بالنسبة لهدف تنمية التفكير العلمي حيث تنخفض نسبة من يؤيده من حاملي الدبلومات والماجستيرات الى اقل من المتوسط العام (٨ر٧٪).

جدول رقم (٢٧)

التوزيع النسبي لاستجابات خبراء الجولة الاولى نحو الاهداف المستقبلية للتعليم العربي حسب مستوياتهم التعليمية (نسب مئوية)

المستويات التعليمية الاهداف	شهادة جامعية او اقل	دبلومات او ماجستيرات عليا وما يعادلها	دكتوراه الفلسفة او دكتوراه العلوم	المجموع
تدعيم الهوية الثقافية العربية	١٣ر٦	١٨ر٢	٦٨ر٢	٥ر٦
تأكيد مفهوم الوحدة العربية	١١ر٤	٨ر٦	٨٠	٤ر٥
تنمية الشعور بالانتهاء للوطن العربي الكبير	٢٠	١٠ر٩	٦٩ر١	٧
التنشئة الدينية	٣٦ر٤	٣	٦٠ر٦	٤ر٢
تنمية التفكير العلمي	١٠ر٩	٧ر٨	٨١ر٣	٨ر٢
تنمية القدرة على الابتكار والابداع	١٧ر٣	١٧ر٣	٦٥ر٤	٦ر٧
تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	١٥ر٣	١٥ر٣	٦٩ر٥	٧ر٥
تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	٨ر٩	١٣ر٣	٧٧ر٨	١١ر٥
تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل	١١ر١	١٥ر٦	٧٣ر٣	٥ر٨
اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية	١٣ر٣	١٦ر٣	٧٠ر٤	١٢ر٥
تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة	١٨	١٥ر٧	٦٦ر٣	١١ر٤
مساعدة المواطن على النمو المتكامل نفسيا وجسميا وعقليا	١٢ر٩	١٥ر٧	٧١ر٤	٩
اخرى	١٠ر٤	١٤ر٦	٧٥	٦ر١
المجموع (٧٨٢)	١٤ر٦	١٣ر٨	٧١ر٦	١٠٠

مؤشرات احصائية: مربع كاي = ٦٤ر٢٧ مستوى الدلالة = غير دال معامل التوافق = ١٧ر

وعموما نلاحظ ان هدف تنمية التفكير العلمي هو الهدف الذي نال الاولوية في استجابات القيادات الفكرية الحاصلة على دكتوراه الفلسفة ودكتوراه العلوم (٨١ر٣٪)، في حين يجيء هدف تدعيم الهوية العربية (١٨ر٢٪) في المرتبة الاولى لاستجابات القيادات الحاصلة على الدبلومات والماجستيرات. اما هدف التنشئة الدينية، فقد جاء في المرتبة الاولى في استجابات حاملي الشهادة الجامعية فاقل (٣٦ر٤٪).

خلاصة نتائج الجولة الاولى :

تصدى هذا الجزء لنتائج الجولة الاولى الخاصة بالاهداف المستقبلية للتعليم العربي كما ادركها ٢٣٠ مفكرا عربيا من مختلف التخصصات ومن سبعة عشر قطر عربي وزعت على اربعة اقطار هي المشرق العربي والخليج والجزيرة العربية ووادي النيل والمغرب الكبير. وقد قدم هؤلاء المفكرين اثنتي عشر هدفا محددا يتصل بعضها بالانتماء القومي الوحدوي، والخصوصية العربية، ويتصل بعضها الاخر بمهارات التعامل مع المستقبل، في حين يؤكد فريق ثالث منها على التنشئة الدينية، اما الفريق الاخير من هذه الاهداف فيمكن وضعه ضمن اطار ربط التعليم بسياقه المجتمعي والتنموي.

وقد نالت هذه الاهداف تأييدا متساويا يعبر عن تساوي المستوى الذي تحتله هذه الاهداف وتكافئها، وقد تبين ان هدف اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية قد نال الاولوية من بين كل الاهداف التي اتفق عليها، ثم هدف تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وفق اسس ديموقراطية. على ان الملفت هو ان هدف التنشئة الدينية قد جاء في المرتبة الثالثة عشرة والاخيرة من بين الاختيارات على الرغم من تصدره اختيارات عدد من التخصصات.

وقد اظهرت النتائج الاحصائية وجود ارتباط متوسط القوة بصفة عامة بين هؤلاء المفكرين بصرف النظر عن انتماءاتهم القطرية او الاقليمية او الوظيفية او التخصصية او النوعية او التعليمية او المهنية مما يشير، بدرجة او باخرى، الى وجود درجة من التوحد الفكري تجاه هذه الاهداف. على ان هذا التوحد لم يمنع من وجود بعض التباينات في ادراك هذه الاهداف بين كافة هذه الانتماءات او المتغيرات. والجدول التالي رقم (٢٨) يوضح طبيعة معاملات الارتباط التي تم استخراجها بين هذه المتغيرات البنائية وتلك الاختلافات:

جدول رقم (٢٨)

معامل ارتباط الاهداف بالمتغيرات الهيكلية (البنائية) للدراسة

المتغير البنائي	القطري	العمري	النوعي	التعليمي	المهني	التخصصي
معاملات الارتباط مع الاهـــداف المستقبليـــة	١٧ر	٢٠ر	١٠ر	١٧ر	٢٠ر	٢٢ر

وعلى الرغم من محدودية التباينات بين القيادات في ادراك الاهداف المستقبلية للتعليم فانه يمكن تفسيره في المقام الاول على اساس المتغير التخصصي، وفي المقام الثاني على اساس متغيري المهنة والاعمار، وفي المقام الثالث على اساس متغيري الاقطار (او الاقليم) والمستوى التعليمي، واخيرا على اساس متغير النوع او الجنس.

وهذا يعني في تحليله النهائي **ان التخصص العلمي للقيادات كان العامل الاول في تحديد اتجاهاتهم بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم العربي**، فالمتغير التخصصي يكمن وراء ٢٢ في المائة من حجم الاختلاف في اتجاهات المفكرين المهنة والاعمار، اللذان يفسر كل منهما ٢٠ في المائة، ثم متغير الاقطار ومستويات التعليم اللذان يفسران ١٧ في المائة من هذا الاختلاف، واخيرا متغير النوع الذي لا يتعدى نسبة تفسيره لهذا الاختلاف عن ١٠ في المائة.

ولعل هذه النتائج تعكس، بدرجة ما، تأثيرات تركيبة عينة الجولة الاولى، كما انها تشير، بشكل او باخرى الى **صراع الثقافتين**، فالمفكرون من كلتا الثقافتين (العلمية والادبية) يظهرون خلافا عميقا في التوجهات والاراء، ويتبدى هذا واضحا طوال جولات الدراسة، **مما يحملنا على الاعتقاد في ان التجزئة والبلقنة العربية تخصصية اكثر منها قطرية او نوعية او غير ذلك**[٥]. على اننا لا نستطيع ان نغفل دور «المهنة» وهي وثيقة العلاقة بالتخصص في التأثير على اتجاهات القيادات نحو متغير الاهداف المستقبلية، كذلك فان للعمر، وما يترتب عليه من صراع بين الاجيال الشابة والمعمرة بصمات تؤثر بشكل عام على ادراك هذه الاهداف، وكل منهما، المهنة والعمر، مسئول عن ٢٠٪ من هذا التباين.

ولعل هذه الملاحظات جديرة بالتأمل، ولعل في نتائج الجولة الثانية يمكن ام يمضي قدما في تفسير اعمق لهذه النتائج.

ثانيا : تحليل نتائج الجولة الثانية :

أ - التحليل العاملي

استكمالا لتوضيح صورة اتجاهات قادة الرأي العام العربي نحو الاهداف المستقبلية للتعليم، ثم تطبيق الاستبيان الخاص بالجولة الثانية والذي حاولنا جعله متضمنا اهم نتائج الجولة الاولى حيث ضمنت الاهداف المتفق عليها سلفا مع تحفظنا على تضمينه نوعي

الاهداف المعيارية والبنائية، تم رؤي الاستفادة من الادبيات المتعلقة بالموضوع لاضافة مجموعة اخرى من الاهداف التي لن ترد في استجابات القيادات العربية في الجولة الاولى او تلك التي وردت بشكل محدود. وكان الهدف من هذه الاضافة مزدوجا فهو اولا تعليمي يقصد به اعلام عدد من القيادات البعيدة عن احتراف التعليم او تعاطيه وتعريفها به وبغاياته، والاخر وهو الاهم، استفتاء القيادات الفكرية مرة اخرى بشأنها، حيث انها قد تكون غائبة عن تفكيرها بحكم ابتعاد معظمهم عن المسائل التعليمية الفنية، لذا فان الجولة الثانية فرصة للاقتراب اكثر من النخب العربية، ومن ناحية اخرى اقترابهم من المسألة التعليمية بكل رتوشها وتفصيلاتها.

ومع تعدد الاهداف وتداخلها احيانا، كان من الضروري اتباع اسلوب احصائي متعمق يتناسب مع هذه الطبيعة المعقدة للاهداف ويسهم في تجلية الغموض عن بعض نتائج الجولة الاولى، ومن هنا كانت حتمية الاستعانة باسلوب التحليل العاملي Factorial Analysis باعتبار اداة تلخيصية، فعالة يمكن من خلالها التعرف على العوامل المشتركة بين هذه الاهداف وفحص العلاقات الارتباطية بينها على نحو يصل بنا الى الاسس التصنيفية العامة بينها.

وفي ضوء هذا القرار تم استخدام مقياس متدرج للاهداف يمتد من اقصى درجات الموافقة (موافق بشدة) واعطي ٥ درجات، الى اقصى درجات المعارضة (معارض بشدة) واعطي درجة واحدة، وذلك بغية اظهار خصائص مضمون الاهداف والتقدير المناسب للتباين. تأسيسا على ذلك تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات القيادات الخاصة بالاهداف، والتي تقرر معالجة بياناتها باسلوب التحليل العاملي.

وقد تلي ذلك القيام بعمليات حساب معاملات الارتباط بين الاهداف العشرون بعضها بالبعض الاخر وذلك باستخدام طريقة بيرسون للقيم الخام، ومنها حصلنا على مصفوفة الارتباط الخاصة بهذه المعاملات.

وقد مهدت الخطوتان السالفتان الى القيام باجراء عمليات التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية(*).

---

* حيث استخدمت طريقة المكونات الرئيسية لهوتيلنج Hotteling ، وقد توقف استخراج العوامل قبل اول عامل يقل جذره الكامن Latent root عن الواحد الصحيح وفقا لمحك كايزر Kaiser's Ctiterion.

ويوضح الجزء (أ) من الجدول رقم (٢٩) هذه المكونات الاساسية لهذه الاهداف (قبل التدوير) والذي نستطيع ان نستنتج منه ان معظم الاهداف قد تشبعت، كما كان متوقعا، تشبعا كبيرا بما يطلق عليه العامل العام (وهو هنا العامل الاول) اذ بلغت نسبة تباينه ٣١ر٤٥٪ من التباين الكلي، في حين نجد ان العوامل الثلاثة الباقية قطبية، وبلغت نسبة تشبعها جميعا حوالي ١٨٪ فقط (٩٩ر١٧٪) من التباين الكلي.

وفي ضوء الغموض الذي يفرضة عدم وجود معنى عاملي محدد للعامل العام، اي هدف واحد، التجاءنا الى اجراء التدوير المتعامد للمحاور بطريقة فـاريماكس Varimax لكايزر، وذلك سعيا نحو استخلاص دلالات تفسيرية مقنعة واكثر وضوحا للعـوامل، وتحقيق قدر من العدالة في توزيع تباين المصفوفة العاملية.

ويوضح الجزء (ب) من جدول رقم (٢٩) العوامل بعد تدويرها (عموديا) ومنه نتبين ان العوامل الناتجة استخلصت حوالي ٣٣ر٦٣٪ من تباين المصفـوفة الارتبـاطية، فـاذا فحصنا العوامل التي خرجنا بها تفصيلا فسوف نتبين ان العوامل تتجمع في عاملين الاول والثاني حيث تتروح التشبعات الجوهرية فيها بين (٢٤ر ٢١ر ٩٢ر ١٦) ثم تتوزع اربعة التشبعات الباقية على العاملين الباقين، وفيما يلي تفاصيل ذلك.

العامل الاول :

تشبعت علية البنود التسعة الاتية مرتبة تنازليا وفق درجة التشبع

البند	التشبع
- تنمية القدرة على التوظيف الايجابي لاوقات الفراغ	٧٨٦ر
- تنمية مهارات الاتصال	٦٩٢ر
- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي	٦٨٣ر
- تنمية الاحساس الفني والتذوق الادبي	٦٨٠ر
- توفير البيئة التعليمية المناسبة لتدعيم التعليم الذاتي المستمر	٦٥٥ر
- تنمية روح المشاركة في اتخاذ القرارات والتعاون في تنفيذها	٦٠٠ر
- تنمية القدرة على التكيف في مجتمع سريع التغير	٥٤٣ر
- مساعدة المواطن على النمو المتكامل	٥٤٣ر
- اعداد المواطن الفعال انطلاقا من فهمه للحقوق والواجبات ضمن الاطر الدستورية الطائفي	٤٧٧

جدول رقم (٢٩)

الفقرات التي تقيس الاهداف المستقبلية للتعليم قبل التدوير وبعده

العوامل / الاهداف	(أ) العوامل قبل التدوير				الشيوع	قيم (ب) العوامل المتعامدة				الشيوع	قيم (ج) العوامل المائلة (برومكس)			
	١	٢	٣	٤		١	٢	٣	٤		١	٢	٣	٤
تدعيم الهوية الثقافية العربية	٦٩٢	١٦٣	١٢١-	٣٩٧	٦٧٧	٣٢٠	٢١٨	٣١٣	٦٥٦	٦٧٧	١٥٤	٠٢٨	٢٠٦	٦٢٤
تأكيد مفهوم الوحدة العربية والعمل من اجلها	٥٧٢	١٨١	٢٨٩	٣٨٩	٥٩٤	٢٠١	٠٢٧	٦٠٢	٤٣٦	٥٩٤	٠٢٧	٢٠٠-	٦٢٩	٣٩٩
تنمية الشعور بالانتماء للوطن العربي	٥٠٦	٢٨١	٤٠٢-	٤٦	٧١٣	١٣٦	٢١٩	٠٣٦	٨٠٣	٧١٣	٠٣٢-	١٠٦	٠٩١-	٨٣٩
التنشئة الدينية المستنيرة	٤٨٦	١٨٣	٥٣٨	٠١٨-	٥٥٩	١١٤	٧٢١	٠٠٦-	٥٥٩	٠٧٩-	٠٣٦	٧٩٥	١٠٧-	
تنمية التفكير العلمي والنقدي والتحليلي	٦٨١	٢٠٧	١١٥-	١٥٣-	٥٤٤	٢٥٩	٥٨٨	٢٥٧	٢٥٤	٥٤٣	٠٤٩	٥٧٣	١١١	١٤١
تنمية القدرة على التقويم واصدار الاحكام	٧٧٩	٢٧٢	٢٧٧-	٢٩٣-	٨٤٤	٢٧٥	٨١٤	١٦٩	٢٧٨	٨٤٤	٠٢٠	٨٦٦	٠٤٣-	١٤٢
تنمية القدرة على الابتكار والابداع	٧٦٣	٢٥٢	٠١٨	٢٦٩ -	٧١٨	٢٦٠	٦٨٠	٤٠٤	١٥٦	٧١٨	٣٠٠	٦٧٤	٢٧٤	٠٠٧
تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	٧٠٢	٢١٧	٢١٢-	٤٢٧	٦٦٧	٢٦١	٨١٥	١٥٥	١٠٣	٧٦٧	٠٣٤	٨٩٦	٠٤٣-	٠٥٠-
تنمية روح المشاركة في اتخاذ القرارات	٧٢٥	٢٠٩-	٠٣٦	١٨٦-	٦٠٦	٦٠٠	٤٠٧	٢٨٠	٠٣٣	٦٠٦	٥٥٥	٢٩٥	١١٤	١٣٣-
تنمية مهارات التعامل الاجتماعي ديمقراطيا	٧٠٢	٣٠٠-	٢٠١-	٠٤٨	٦٢٦	٦٨٣	٢٨٥	٠٧٥	٢٧٠	٦٣٦	٧٠٥	١٢٥	١٤٠-	١٥٢
اعداد المواطن الفعال	٦٩٨	٠٧٧-	١٢٦	٠٨٦-	٥١٧	٤٧٧	٣٥٣	٣٩٢	١٠٦	٥١٧	٢٧٩	٢٢٥	٢٨٠	٠٣٥-
تنمية الاخلاص الفني والتذوق الادبي	٦٠٢	٣٧٣-	٢١٧	٠٣٣	٥٥٠	٦٨٠	٢١٦	٠٠٧-	٢٠٣	٥٥٠	٧٥٢	٠٦٧	٢١٨-	٠٩٥
تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل	٦٨٧	١٧٣	٤٤٨	٠١٧-	٧٠٣	٢٥٢	٢٩٧	٧٣٦	١٠٢	٧٠٣	٣٢٠	٠٤٧	٠٧٥	٠٢٧-
اعداد الكوادر الفنية اللازمة للتنمية	٧٢٣	٢٤٢	٢٦٢	١٤٢	٦٨٦	٢٤٦	٣٠٩	٦٤٢	٦٨٦	٦٠٠	١٤٥	٦١٧	٢٤٧	
تنمية المهارات الازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة	٦٢٧	٢٧٥	٢٦٧-	٠٤٧	٥٥٥	١٩٦	٥١٤	١٥٥	٤٧٨	٥٥٥	٠١٩-	٤٨٢	٠٠٢	٤١٨
تنمية مهارات الاتصال	٦٩١	٣٤٨-	٠٩٨	٠٦٩	٦١٢	٦٩٢	١٤٣	٣٠٨	١٣٥	٦١٢	٧٢٤	٠٧٦-	١٧١	٠٠١
توفير البنية التعليمية للتعليم المستمر	٧٢٤	٢٤٩-	١٧٣-	٠٥٤	٦١٩	٦٥٥	٣٠٤	٢٤	٢٨٨	٦١٩	٦٥٠	٠٤٤	٠١٨-	١٧٠
تنمية القدرة على التكيف في مجتمع متغير	٦١٧	٢٣٧-	١٨٨	٢٢٧-	٥٢٤	٥٤٣	٣١٣	٣٤٤	١١٢-	٥٢٤	٥١٩	٢٠٣	٢٢٢	٢٢٧-
مساعدة المواطن على النمو المتكامل	٧٢٤	١٢١-	٠٢٧	١٦٧	٥٦٧	٥٤٣	٢١٦	٣٤١	٣٣١	٥٦٧	٤٧٧	٠١٥	٢١٤	٢٢٨
تنمية القدرة على التوظيف الايجابي لادوات الفراغ	٦٥٤	٤٩٢-	٠٦٢	١٠٠	٦٨٣	٧٨٦	٠٥٥	٢٢٣	١٠٩	٦٨٣	٨٩١	١٨٨-	٠٦٩	٠٢٣-
الجذر الكامن	٩ر٠٦٢	١ر٢٢٧	١ر٢١٠	١ر٠٥٥	١٢ر٦٦٤	٤ر٢٤٧	٣ر٣٨٤	٢ر٨٧٣	٢ر١٦٠	١٢ر٦٦٤				
نسبة التباين	٤٥ر٣١	٦ر٦٩	٦ر٠٢	٥ر٢٨	٦٣ر٣٣٤	٢١ر٢٤	١٦ر٩٢	١٤ر٣٧	١٠ر٨٠	٦٣ر٢٦				

ويبدو ان هذا العامل الطائفي معبر عن «**مهارات وكفايات المواطنة الاجتماعية في المستقبل**» الذي يتمثل في الاستثمار الجيد لاوقات الفراغ، والقدرة على الاتصال الفعال مع الاخرين ومع مفردات الحضارة، وامتلاك القدرة على التفاعل الاجتماعي الملتزم باطار ديموقراطي، هذا الى جانب التكامل مع الخبرات الفنية الجمالية والتذوقية، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة والمشاركة في اتخاذ القرارات في مجتمع متغير، هذا كله في سبيل تكوين مواطن متكامل النمو ومواطن مشارك بفعالية في قضايا مجتمعه وملتزم بقيمه. وعموما. فاننا يمكن ان نميز داخل هذا الهدف المركب ثلاثة اهداف او عوامل فرعية اولها تنمية قدرات الابداع الفني وثانيها تدعيم القيم الديموقراطية وثالثها التكيف مع التغير.

العامل الثاني :

اسهمت فيه سبعة بنود بتشعبات دالة، وهي مرتبة تنازليا وفق درجة التشبع :

- تنمية القدرة على التفكير التوقعي والمستقبلي	٨١٥ر
- تنمية القدرة على التقويم واصدار الاحكام والاختيار من البدائل	٨١٤ر
- تنمية القدرة على الابتكار والابداع	٦٨٠ر
- تنمية التفكير العلمي بما يتطلبه من مهارات النقد والتحليل والتركيب	٥٨٨ر
- تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة واستيعابها واستخدامها وصيانتها	٥١٤ر
- اعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات الانتاج والخدمات المجتمع لدفع عجلة التنمية	٣٠٩ر
- تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل	٢٩٧ر

وتوضح معالم هذا العامل الطائفي انه يقيس «**تدعيم التعليم بالعمل المنتج وتكنولوجيا العصر في اطار عقلاني**» وبدهي ان هذا العامل عامل مركب بتناول تنمية مهارات وقدرات التفكير العلمي والتوقعي والنقدي والابداعي لفهم طبيعة العصر وتكنولوجياته استعدادا للمشاركة في مجالات العمل المنتج وقطاعات التنمية. وعموما فان هذا العامل المركب يشير في شق منه الى تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي، وفي شقه الاخر يدعو لتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج وتكنولوجيا العصر.

العامل الثالث :

ويتضمنه بند واحد فقط هو :

التنشئة الدينية بما يتطلبه ذلك من فهم صحيح للدين وتدعيم للقيم والسلوكيات المتفقة مع تعاليم الدين. ٧٢١ر

وواضح ان هذا العامل عامل خاص يتمحور حول **التنشئة الدينية المستنيرة** ويمثل وحدة فكرية مستقلة لا تنسجم مع باقي العوامل الا بقدر صغير للغاية. وهو مسألة سوف يتم تفسيرها فيما بعد.

العامل الرابع :

وهو عامل يتضمن ثلاثة تشبعات دالة على الوجه الاتي:

- تنمية الشعور بالانتماء والولاء للوطن العربي الكبير	٨٠٣ر
- تدعيم الهوية الثقافية العربية ونقل الثقافة العربية الى الاجيال التالية	٦٥٦ر
- تأكيد مفهوم الوحدة العربية والعمل من اجل تحقيقها	٤٣٦ر

وتدلنا النظرة المدققة لهذا العامل انه يدل على **«الشعور القومي والعروبي الوحدوي»** فبامكاننا ان نبدأ بأي هدف لتقودنا الى الاهداف الاخرى، فالشعور بالانتماء للوطن العربي يحمل في طياته تأكيد على الهوية الثقافية العربية وايمان بالوحدة العربية، كما ان العمل على تدعيم الهوية الثقافية العربية يشير الى شعور بالانتماء القومي والعروبي ويتضمن سعيا نحو الوحدة العربية.

يتضح لنا الان من فحصنا لهذه العوامل اننا **قد انتهينا الى اربعة انماط محددة للاهداف**، يغلب على كل منها مضمون معين، اولها، يشير الى مهارات وكفاية المواطنة في المستقبل، وثانيها: ويشير الى ربط التعليم بالتنمية في اطار حضاري وعقلاني، وثالثها: ويعمق المنظور المستنير للدين في اهداف التعليم، واخرها: ويتصل بقومية الانتماء للوطن العربي والثقافة العربية.

ب ـ الاهداف المستقبلية للتعليم، ضمن عواملها الاربعة، في ضوء متغيرات الدراسة

وفي ضوء التحليل العاملي السابق نستطيع ان نخطو خطوة اكثر تقدما بمعرفة مدى علاقة الاهداف المستقبلية للتعليم، في عواملها الاربعة السابقة، بالمتغيرات البنائية للدراسة. ولدراسة هذه العلاقة حولت درجات افراد العينة الى درجات عاملية Factor Scores باستخدام العوامل الاربعة الناتجة عن التحليل العاملي، وبذلك يحصل على اربع درجات عاملية في العوامل الاربعة، وقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لهذه

الدرجات العاملية وفقا للمتغيرات الخمسة للدراسة، ولدراسة تأثير المتغيرات البنائية على مجموعات الاهداف، فقد اجرينا تحليل التباين المتعدد ويوضح الجدول رقم (١) بالملحق نتائج هذا التحليل، والتي نستطيع ان نتبين منه ما يلي :

أ . ان متغيري التخصص والعمر قد اثر تأثيرا ذو دلالة احصائية على ادراك العامل الاول من الاهداف المستقبلية للتعليم العربي (مهارات وكفايات المواطنة في المستقبل) وكان تأثير متغير التخصص اكثر وضوحا اذ بلغت قيمة (ف) بالنسبة له (٢٨ر٨) وهي ذات دلالة عند مستوى اقل من ٠٠١ر في حين ان قيمة (ف) بالنسبة لمتغير العمر (٠٣ر٣) وهي ذات دلالة اقل من ٠٥ر (٠٣ر) وهو مستوى يمكن قبوله في دراستنا الحالية. اما باقي المتغيرات (المؤهل وتاريخه والجنسية) فلم يكن تأثيرها ذا دلالة مقبولة.

ب . ولتعميق فهمنا للنتائج السابقة فقد استخدمنا اسلوب شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية كاجراء بعدي، دقيق وحساس، ولاظهار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على العامل الاول من اهداف التعليم حسب متغيري التخصص والعمر. والجدولان (٣٠)، (٣١) يوضحان نتائج هذا الاجراء، حيث نجد ان الجدول رقم (٣٠) يلخص مصفوفة الفروق بين المتوسطات درجات العامل الاول بين المجموعات التخصصية المختلفة، وتشير نتائج هذه المقارنات الى ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين انما يعزي، في الغالب، الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات العامل الاول للاهداف من قبل المتخصصين في العلوم الطبيعية والعلوم التربوية والنفسية لصالح الفئة الثانية من ناحية اولى، والفروق الثنائية بين متوسطات المختصين في العلوم الطبيعية والانسانيات لصالح الفئة الثانية من ناحية اخرى، ومن ناحية ثالثة الفروق الثنائية بين متوسطات المختصين في العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية لصالح الفئة الاولى.

ومما هو جدير بالذكر ان اختبار شيفيه لم يظهر فروقا جوهرية ذات دلالة في متوسطات بدرجات العامل الاول للاهداف المستقبلية بين المختصين في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والانسانيات، ولا بين المختصين في العلوم التربوية والانسانيات. وهذا يشير الى وجود اختلافات فكرية واضحة ذات دلالة بين المختصين في العلوم التربوية والنفسية عما عداهم من كافة التخصصات، فيما عدا الانسانيات وهو له مغزاه ويحتاج لمزيد من الدراسة والتحليل.

جدول رقم (٣٠)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات العامل الاول «مهارات وكفايات المواطنة في المستقبل» بين التخصصات المختلفة

التخصص	علوم طبيعية وهندسية وطبية	علوم تربوية ونفسية	علوم اجتماعية	انسانيات
علوم طبيعية وهندسية وطبية	-	٣٫٧٢(*)	١٫٢٣	٤٫٢٥(*)
علوم تربوية ونفسية	-	-	٢٫٤٩(*)	٫٥٢
علوم اجتماعية	-	-	-	٣٫٠١
انسانيات	-	-	-	-

* دال عند ≤ ٫٠٥

ج . وبتطبيق اسلوب شيفيه للتعرف على الفروق بين متوسطات درجة افراد العينة على العامل الاول من اهداف التعليم بين المجموعات العمرية المختلفة حصلنا على الجدول رقم (٣١) الذي يلخص مصفوفة الفروق بين متوسطات درجات العامل الاول بين المجموعات العمرية المختلفة، وتشير نتائج هذه المقارنات الى ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين انما يعزى في الغالب الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات الفئة العمرية (٣٥ ـ ٤٥) والفئة العمرية (٤٥ ـ ٥٥) لصالح الفئة الثانية. ولم يظهر اسلوب «شيفيه» في نفس الوقت اية فروق دالة اخرى في متوسطات درجات العامل الاول بين الفئات. وهذا يحتمل معه ان سن الخامسة والاربعين، اي منتصف عقد الاربعينات سن حدي.

جدول رقم (٣١)
نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات العامل الاول «مهارات وكفايات المواطنة في المستقبل» بين المجموعات العمرية المختلفة

التخصص	اقل من ٣٥	٣٥ـ٤٥	٤٥ـ٥٥	اكثر من ٥٥
اقل من ٣٥	-	١٫٠٧	١٫٠٥	٫٨٢
٣٥ـ٤٥	-	-	٢٫١٢(*)	١٫٨٩
٤٥ـ٥٥	-	-	-	٫٢٣
اكثر من ٥٥	-	-	-	-

* دال عند ≤ ٫٠٥.

يوضح جدول تحليل التباين المتعدد ان كلا من العاملين الثاني والرابع من مجموعات الاهداف المستقبلية للتعليم لم تتأثر تأثرا جوهريا ذو دلالة باي متغير من المتغيرات البنائية الخمس، في حين ان العامل الثالث وحده (التنشئة الدينية المستنيرة) تأثر بتغير التخصصات حيث كانت قيمة (ف) (٢٨ر٣) وهي دالة عند اقل من ٠٥ر (٠٢ر). وبالكشف عن الفرق الاجمالي الذي يكشف عنه هذا التحليل التبايني نجد انه يكمن في الغالب، في الفروق الثنائية بين متوسطات درجات المختصين في العلوم التربوية من جهة، والى الفروق الثنائية بين من هم مختصون في العلوم الطبيعية والانسانيات لصالح الانسانيات من جهة ثانية. كما جاء في جدول (٣٢) ولم يظهر شيفيه اية فروق جوهرية في متوسطات درجات العامل الثالث بين التخصصات الاخرى.

جدول رقم (٣٢)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات درجات العامل الثالث «التنشئة الدينية المستنيرة» بين التخصصات المختلفة

التخصص	علوم طبيعية وهندسية وطبية	علوم تربوية ونفسية	علوم اجتماعية	الانسانيات
علوم طبيعية وهندسية وطبية	-	٣٨ر(*)	٠٩ر	٣٢ر(*)
علوم تربوية ونفسية	-	-	٢٩ر	٠٦ر
علوم اجتماعية	-	-	-	٢٣ر
انسانيات	-	-	-	-

* دال عند ≥ ٠٥ر.

ج - **الاهداف المتوقعة مستقبلا للتعليم العربي**

طلب من القيادات الفكرية ترتيب اهم خمسة اهداف مما سبق ذكرها يتوقع ان تتصدر قائمة اهداف التعليم في الوطن العربي مع بدايات القرن الحادي والعشرين وقد تبين ان هناك خمسة اهداف رئيسية نالت اعلى عدد من التكرارات من كافة القيادات الفكرية من مختلف الاقاليم العربية وهي:

التنشئة الدينية بما يتطلبه ذلك من فهم صحيح للدين وتدعيم للقيم والسلوكيات المتفقة مع تعاليم الدين، وقد جاء هذا الهدف في مقدمة اختيارات نخبة لكل من المشرق العربي ووادي النيل، كما جاء في المرتبة الثانية لنخبة الخليج في حين جاء في المرتبة الخامسة

في استجابات نخبة المغرب. ولعل احتلال هذا الهدف لهذه المرتبة يعكس اعتزازا واضحا الذي تكنه النخب العربية لقضية الدين واهميتة في تحقيق الترابط التراخي العربي. وهذا التوقع قد يكون ناشئا عن هذا الشعور او انه قد يكون نابعا من قناعة عدد من القيادات الفكرية بان التوجهات والتحولات الدينية الحالية، لا سيما الصحوة الاسلامية، تحتم سيادة هذا الهدف لقائمة اهداف التعليم العربي في المستقبل. وايا كان التفسير فان هذا الترتيب يفرض ضرورة الاهتمام بالتنشئة الدينية بشكل مستنير بما يتناسب مع المضامين الحقيقية التي يتبناها التدين بعامة والاسلامي خاصة.

- **تدعيم الهوية الثقافية العربية :**

وقد جاء هذا الهدف في المرتبة الاولى لكل من نخبتي الخليج العربي والمغرب الكبير، في حين جاء في المرتبة الثانية في نخبة المشرق العربي والمرتبة الثالثة في نخبة وادي النيل، ويعكس هذا الاختيار ايضا الاولوية القصوى التي تعكسها النخب لاحياء التراث العربي والاسلامي تمكننا للمواطن العربي من ثقافته وتعريفا له باسهاماتها وجوانب ابداعاتها، واهمية هذا كله في تبني مشروع انساني عربي للتقدم.

الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات الانتاج والخدمات في المجتمع لدفع عجلة التنمية الشاملة وقد جاء هذا الهدف في المرتبة الثانية في اختيارات نخبة المغرب، وفي المرتبة الثالثة في نخبة الخليج في حين جاء في المرتبة الرابعة في اختيارات كل من نخبتي المشرق العربي ووادي النيل وبدهي ان اعلاء قضية التنمية المجتمعية الشاملة لتحقيق التقدم والتحديث المجتمعي العربي كان له دور رئيسي في توجيه اختيارات النخب العربية لتوقع استمرار التأكيد عليه خلال العقود الثلاث القادمة وان كان لا يعكس بالضرورة قناعة باهميته في المستقبل كما ستوضح ذلك نتائج الاهداف المبتغاة او المتمناه.

- **تنمية التفكير العلمي** وقد جاء هذا الهدف في المرتبة الثانية في اختيارات نخبة وادي النيل وفي المرتبة الخامسة لنخبة المشرق العربي والمرتبة السادسة لنخبة الخليج العربي، والمرتبة التاسعة لنخبة المغرب العربي.

- **تدعيم علاقة التعليم بالعمل**: وقد جاء هذا الهدف ضمن المرتبة الثالثة لاختبارات نخبة المغرب العربي والمرتبة الرابعة لنخبة الخليج العربي والخامسة لنخبة النيل والسادسة لنخبة المشرق العربي. وهذا الترتيب يعكس اتفاقا كبيرا بين النخب في مختلف الاقاليم العربية، كما انه بحساب معاملات الارتباط لرتب الاهداف المستقبلية للتعليم

موزعة طبقا للاقاليم العربية وجد ارتباط قوي ودال بدرجة عالية للغاية بين كل النخب في الاقاليم الاربعة. ومما هو جدير بالذكر ان كل النخب بصرف النظر عن اقاليمها قد اكدت تقريبا على كون الاهداف التالية تأتي في مؤخرة الاهداف المتوقعة في القرن الحادي والعشرين، وهذه الاهداف هي، - تنمية الاحساس الفني والتذوق الادبي، - تنمية القدرة على التوظيف الايجابي لاوقات الفراغ.

د - الاهداف المتمناه للتعليم المستقبلي العربي

ان الاهداف التالية قد جاءت في مقدمة الاهداف المتمناه من قبل النخب:

- **تنمية التفكير العلمي**: ونلاحظ ان هذا الهدف قد ارتفع من المرتبة الرابعة في الاهداف المتوقعة الى المرتبة الاولى، وقد جاء هذا الهدف في المرتبة الاولى في نخبة الخليج والمرتبة الثانية لباقي النخب. وهذا اختيار يتفق مع طبيعة مجتمع ما بعد الصناعة والذي سيكون عماده العقل والمنهجية العلمية.

- **تأكيد مفهوم الوحدة العربية**: وقد جاء في المرتبة الاولى في اختيارات نخبة المشرق العربي في المرتبة الثانية لنخبة الخليج وفي المرتبة الثالثة لوادي النيل والمرتبة الخامسة مكرر بالنسبة لنخب المغرب الكبير. ودور هذا الهدف يعكس مدى الالتزام القومي للنخب المشاركة وامانيها في تحقيق حلم الوحدة العربية.

- **تدعيم الهوية الثقافية العربية**: وقد جاء كما هو متوقع في المرتبة الاولى لاختيارات نخبتي الخليج والمغرب الكبير وفي المرتبة الثالثة المشرق والخامس نخبة وادي النيل. ولعل ورود هذا الهدف في الخليج كهدف اولي منطقي على ان وروده في المغرب يؤكد حرص مفكريه على ضرورة تحقيق الاندماج الثقافي للأمة العربية الذي طالما عانى المغرب من محاولات فصله عنه.

- **التنشئة الدينية**: جاءت في المرتبة الاولى للاختيارات نخبة وادي النيل والمرتبة الرابعة للمشرق ولكن الغريب انه جاء في المرتبة الخامسة لنخبة الخليج وقد يكون تفسير هذا ان هذا الهدف متحقق بالفعل او ربما لكثرة الالحاح عليه من قبل المؤسسة الرسمية وربط العديد من القيود الاجتماعية والفكرية بالدين؟! فالمسألة تقتضي اذن التأكيد على اهداف اخرى، وقد ورد هذا الهدف ايضا في المرتبة الخامسة في استجابات نخبة المغرب العربي الكبير.

- **تنمية القدرة على الابتكار والابداع** : جاء في المرتبة الرابعة في نخبتي الخليج وادي النيل في حين جاء في المرتبة الخامسة لنخبة المشرق، وان كان قد تأخر الى المرتبة الخامسة عشرة في اختيارات نخبة المغرب الكبير. وهذا الترتيب يعكس اتفاقا كبيرا بين النخب في مختلف الاقاليم. والغريب ان الاهداف المتمناه التي تقهقرت في الترتيب واحتلت المراتب الاخيرة في الاقاليم هي ذاتها الاهداف المتوقعة التي تقهقرت في الترتيب والتي سبق ذكرها وهي :

- تنمية الاحساس الفني والتذوق الادبي.
- تنمية القدرة على التوظيف الايجابي لاوقات الفراغ.

وليس هناك تأويل معقول لهذا الا ان هذين الهدفين متضمنين في اهداف اخرى سابقة.

نلخص مما سبق الى ان النخب ترى ان هناك ثلاثة اهداف تتوقع تحققها في اهداف النظام التعليمي العربي المستقبلي وهي هي التي يتمنون ان يتواجد في قائمة اهداف هذا التعليم وهي :

- التنشئة الدينية.
- تنمية التفكير العلمي.
- تدعيم الهوية الثقافية العربية.

في حين ان هناك هدفين لن يتوقع ان يكونا في قائمة اهداف التعليم العربي، ويتمنون أن يتواجد فيها وهما :

١ - تأكيد مفهوم الوحدة العربية.

٢ - تنمية القدرة على الابتكار البداع. وقد مهدت هذه النتائج لاعداد الجولة الثالثة بعد اخبار النخب بها.

ثالثا : الجولة الثالثة

أ - الصورة العامة

وفي هذه الجولة تم تطوير الاهداف المستقبلية للتعليم العربي وفقا لما اقترحته القيادات الفكرية العربية، بحيث تبلورت في سبعة اهداف فقط، هي في تحليلها النهائي المجموعات الاساسية التي اظهرها التحليل العاملي في الجولة الثانية. وقد طلب من كل مشارك تحديد درجة مرغوبية كل هدف على حدة وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات : مرغوب جدا - مرغوب فيه - مرغوب عنه، ثم طلب ترتيب الاهداف مع ذكر مبررات هذا

الترتيب والاطار الذي يضمن تحقيقها. وفيما يلي بيان لاهم النتائج الخاصة بها، الجدول رقم (٣٣) يوضح الصورة العامة لاستجابات القيادات نحو درجة مرغوبية كل هدف على حده، ومنه نتبين ان هناك شبه اجماع على قائمة الاهداف المقترحة، اذ اعتبر ما يقرب من ثلثي افراد العينة ان الاهداف الموضوعة تمثل اهداف التعليم العربي في المستقبل، وبتفحص ادق لهذه القائمة من الاهداف نجد ان هدف تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي قد اعتلى مقصورة الاهداف المرغوبة فيها جدا باسبقية تقارب عشرين درجة مئوية عن المتوسط اي باجماع قدره (٩٢٫٦٪)، ثم تلاه بمسافة كبيرة هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج بانفاق نسبي قدره (٧٨٫٥٪) فتدعيم القيم والسلوكيات الديموقراطية (٧٣٫٩٪). على ان درجة هذه المرغوبية تتدرج في الهبوط، فنجد اربعة اهداف تقل عن المتوسط العام بدرجات متفاوتة وهي بالترتيب تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي (٧١٫٤٪)، وهي بذلك تكاد تقع في نطاق المتوسط العام. ثم نال عدد من الاهداف بعض الاجماع مثل:

جدول رقم (٣٣)

التوزيع النسبي لاستجابات نخب الجولة الثالثة على مدى مرغوبية الاهداف المستقبلية للتعليم (نسب مئوية)

المرغوبية / الهدف	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١ - تنمية الهوية الثقافية العربية	٦٨٫٨	٣١٫٢	-
٢ - التنشئة الدينية المستنيرة	٥٨٫٩	٤٣٫٥	١٫١
٣ - تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	٥٨٫٥	٢١٫٥	-
٤ - تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي	٩٢٫٦	٧٫٥	-
٥ - تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف مع الغير	٦٩٫٦	٢٨٫٣	٢٫٢
٦ - تنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية	٧٣٫٩	٢٥	١٫١
٧ - تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي	٧١٫٤	٢٨٫٦	-
المجموع (٦٤٧)	٧٢	٢٦٫٤	١٫٦

مؤشرات احصائية :-

مربع كاي = ٦٦٫٠٢٧ مستوى الدلالة = ٠٠٠١ر معامل الاتفاق = ٣٠٤ر

معامل فاي = ٣١٩ر

هدف تنمية القـدرة على التكيف مـع التغير ومـواجهته (٦ر٦٩٪) ويقـل بحوالي درجتان عن المتوسط العام، ثم هدف تنمية الهوية الثقافية العربية (٨ر٦٨٪). على ان الشيء الملفت للنظر حقا، هو تدني المكانة التي حظي بها هدف التنشئة الدينية المستنيرة اذ تخصصت بحوالي ٢٣ درجة كاملة عن المتوسط العام، وقد سبق تفسـير نتائـج مشابهـة لذلك. وعموما فالامر لا يشير الى عدم مرغوبية هذا الهدف، فالنتائج تشير الى انه لم نجد اي هدف «غير مرغوب» على الاطلاق، ولم ترتفع نسبة عدم مرغوبية اي هدف عن ٢ر٢٪ وهي نسبة ضئيلة للغاية لا تكاد تذكر. وهذا ما دعا سياسيا لبنانيا الى القول «كل هذه اهداف يفتقد التعليم العربي الراهن تعهدها، وذلك فانها كلها مرغوبة جدا»، كما يقول تربوي عراقي «ان هدف التربية هو تكوين الشخصية المتوازنة والاهداف السبعة هي اركان اساسية لهذه الشخصية المتزنة».

كما اننا عندما سألنا القيـادات ترتيب الاهـداف حسب اهميتها في ضـوء اطارهم المرجعي جاء هدف التنشئة الدينية في مرتبة وسطى (الرابعة) بعد تنمية الهوية الثقافيـة العربية، وتنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية وتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج. وهذا يثير مرة اخرى مسألة ارتباط التنشئة الدينية بتنمية الهوية الثقافية العربية وقدرة كل هدف عن التعبير عن الاخر بدرجة او باخرى.

ب - التباينات الاقليمية :

يعكس رقم الجدول (٣٤) توزيع استجابات قيادات الـرأي العام المشـاركين في الجولة الثالثة نحو كل هدف من الاهداف السبعة المطروحة طبقا لانتماءاتهم القطرية.

ومن الجدول رقم (٣٤) نتبين ان الاهداف التي نالت تقدير «مرغوب جـدا» من المشاركين من **المشرق العربي** وارتفعت عن المتوسط العام مما يمثل درجة عالية من الاتفاق، هي على الترتيب تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي (٩ر٨٧٪) ثم تدعيم علاقـة التعليم بالعمل المنتج (٥ر٨٧٪)، ثم تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية وهي نفسها جملة الاهداف التي جاءت في المرتبة الاولى على مستوى العينة كلها. وقد كانت، بصفة عامة، نسبة التباين بين الاهداف جميعها، ثابتة احصائيا عند مستوى اقل من ٠٠١ر، اما العلاقة بين الاهداف واستجابات ابناء المشرق العربي لدرجة مرغوبيتها، فقد كانت مرتفعة نسبيا، حيث ان معامل الارتباط يصل الى ٣٨ر٠ تقريبا. وعموما نجد ان الاهداف السبعة قد حظيت بتأييد شديد من جانب نصف عينة المشرق على الاقل، اذ ان هدف التنشئة الدينية المستنيرة وهو اقلها تمثيلا مئويا قد حاز على ٣ر٥٣٪ من اجمالي العينة.

جدول رقم (٣٤)

التوزيع النسبي لاستجابات كل خبير في الجولة الثالثة على مدى مرغوبية

اهداف التعليم المتقبلية موزعة حسب انتماء الخبير لكل اقليم من الاقاليم العربية (نسب مئوية)

الاقاليم مدى المرغوبية الهدف	المشرق العربي (٢٢٠)			الخليج والجزيرة (١٣٤)			وادي النيل (٢٠٢)			المغرب العربي (٩١)		
	مرغوب جدا	مرغوب عنه	مرغوب فيه	مرغوب جدا	مرغوب عنه	مرغوب فيه	مرغوب جدا	مرغوب عنه	مرغوب فيه	مرغوب جدا	مرغوب عنه	مرغوب فيه
تنمية الهوية الثقافية العربية	٨٠ر٧	١٩ر٣	-	٧٥	٢٥	-	٥٥ر٢	٤٤ر٨	-	٦١ر٥	٣٨ر٥	-
التنشئة الدينية المستنيرة	٥٣ر٣	٣٣ر٣	١٣ر٤	٥٠	٥٠	-	٤٨ر٣	٤٤ر٨	٦ر٩٠	٣٨ر٥	٥٣ر٩	٧ر٧
تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	٨٧ر٥	١٢ر٥	-	٨٩ر٥	١٠ر٥	-	٦٥ر٥	٣٤ر٥	-	٦٩ر٢	٣٠ر٨	-
تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي	٨٧ر٩	١٢ر١	-	٩٤ر٧	٥ر٣	-	١٠٠	-	-	٨٤ر٦	١٥ر٤	-
تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف على التغير	٦٤ر٥	٣٥ر٥	-	٨٤ر٢	١٠ر٥	٥ر٣	٦٩	٢٧ر٦	٣ر٥	٦١ر٥	٣٨ر٥	-
تنمية القيم والسوكيات الديمقراطية	٨١ر٣	١٨ر٧	-	٧٧ر٨	١٦ر٧	٥ر٦	٧٢ر٤	٢٧ر٦	-	٥٣ر٩	٤٦ر١	-
تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي	٧٤ر٢	٣٥ر٨	-	٦٨ر٤	٣١ر٦	-	٧٨ر٦	٢١ر٤	-	٥٣ر٩	٥٦ر١	-
الجملة	٧٥ر٩	٢٢ر٣	١ر٨	٧٦ر٩	٢١ر٦	١ر٥	٦٩ر٨	٢٨ر٧	١ر٥	٦٠ر٤	٣٨ر٥	١ر١

مؤشرات احصائية :-

المشرق العربي	الخليج والجزيرة	وادي النيل	المغرب العربي
مربع كاي = ٣٦ر٧٤	مربع كاي = ٢١ر٧٦	مربع كاي = ٢٠ر٠٨	مربع كاي = ١١ر٨٥٥
معامل الاتفاق = ٣٧٨ر	معامل الاتفاق = ٣٧٤ر	معامل الاتفاق = ٣٦٠ر	معامل الاتفاق = ٣٣٩ر
مستوى الدلالة = ٠٠٠ر	مستوى الدلالة = ٠٤٠ر	مستوى الدلالة = ٠٠٣ر	مستوى الدلالة = ٤٥٧ر

في حين نجد في عينة **الخليج والجزيرة العربية** تباينات ثابتة احصائيا عند اقل من ٠٥ر (٠٤ر٠) وان كانت القوة بين الاهداف واتجاهات المشاركين من هـذه العينة نحـو المشاركة تصل الى ٣٧ر وهي نسبة عالية القوة. كما نجد ان الاهداف التي ارتفعت عن المتوسط العام هي على الترتيب، تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي (٧ر٩٤٪)، ثم هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (٥ر٨٩٪)، ثم هدف تنمية قدرة الانسان العربي على التكيف مع التغير ومواجهته (٢ر٨٤٪) فهدف تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية (٨ر٨٧٪). وهي بذلك تتفق بشكل عام، مع اختيارات خبراء المشرق وان اختلفت في الترتيب وفي استبدال تنمية القدرة على التكيف بتنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية.

اما عينة **وادي النيل** نجد ان التباينات الاجمالية بين الاهداف ثابته احصائيا عند ٠٠٤ر، وان العلاقة بينها وبين اتجاهات القيادات من هذه العينة نحو مرغوبيتها مرتفعة القوة حيث تصل الى ٣٦ر٠ ومن الجذير بالذكر ان هدف تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي قد نال اجماعا تاما من جانب المشاركين في هذه العينة (١٠٠٪)، ثم جاء هدفا تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي (٦ر٧٨٪) وتنمية القيم والسلوكيـات الديموقراطية (٤ر٧٢٪) فوق المتوسط العام، بينما تدنت نسب باقي الاهداف الى ما دون هذا المتوسط العام بكثير حيث يصل هدف التنشئة الدينية الى (٣ر٤٨٪).

اما عينة المشاركين من **المغـرب العربي**، فـلا تختلف كثيرا عن بـاقي العينات في اختياراتها، فقد جاء على قمة اختياراتها «المرغوبـة جدا» هـدف تنمية التفكـير العلمي والتحليلي والنقدي (٦ر٨٤٪) تليه اهداف نالت بعض الاجماع وهي تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (٢ر٦٩٪) فهدفا «تنمية الهوية الثقافية العربي» وتنمية القدرة على التكيف مع التغير ومواجهته (٥ر٦١٪)، في حين تدنت نسب باقي الاهداف الى ما دون المتوسط العام حتى وصلت الى حد عدم الاتفاق عند هدف «التنشئة الدينية» (٥ر٣٨٪) وهي اقل نسبة حصل عليها هذا الهدف في العينات الاقليمية الاربع. وليس خفيا ان الفكر المغربي العربي يتسم قطاع غير قليل منه بتوجه علماني واضح، يذكيه حماسة عدد من مفكريه للفكر الغربي وتشبعهم له، وان كان هذا لا يمنع من وجود توجهات عربية واسلامية قوية لدى عدد من كبار مفكريه.

ونلخص مما سبق الى ان هدف تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي قد جاء في المرتبة الاولى لكل الاقاليم الاربعة بما يشبه الاجماع (ووصل للاجماع التام في حالة وادي

النيل)، ثم ظهرت بعض الاختلافات بين خبراء الاقاليم بشأن باقي الاهداف، فهدف «تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج» جاء في المرتبة الثانية للمشاركين من اقاليم المشرق العربي والخليج والجزيرة العربية والمغرب الكبير في حين جاء في مرتبة متأخرة في مجموعة وادي النيل. كما ان هدف تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية جاء في مراتب مختلفة وان كانت متقاربة في عينات المشرق والخليج ووادي النيل واختلاف في عينة المغرب، اما بالنسبة لباقي الاهداف فقد ظهرت تباينات واسعة بشأن ترتيبها.

الاهمية :

ولما كان الاقتصار على تحديد درجة المرغوبية ليس كافيا بمفرده لتحديد درجة الاهمية والاهداف فقد سألنا القيادات من اربعة الاقاليم عن ترتيب الاهداف وفقا لدرجة اهميتها، ووجدنا اجماعا بينها على كون هدف «تنمية الهوية الثقافية العربية» هو الهدف الاكثر اهمية من باقي الاهداف في حين اختلفت تراتيب باقي الاهداف بين اربعة الاقاليم. فبينما اختارت عينات المشرق العربي ووادي النيل هدف «تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية» في المرتبة الثانية، اختارت عينات الخليج والمغرب الكبير هدف «تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج» وقد برر كل فريق اختياره هذا، فيذكر مفكر من المشرق العربي ان هناك صلة وطيدة بين تنمية الهوية الثقافية العربية وتنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية اذ ان تنمية الهوية الثقافية العربية هو رد فعل واعي على التحديات التي تواجهها الامة العربية ممثلة في ظروف التجزئة والاستيطان الاجنبي والاطماع الاستعمارية وحالة الاستلاب التي يعيشها المواطن نتيجة لغياب البعد الديموقراطي فالديموقراطية هي التربة الخصبة التي تهيء الشخصية القومية وما ينتج عنها من تحمل للمسؤوليات تجاه الوطن العربي وهي المكان الذي يمهد ويشجع على الحوار الذي نصت عليه اهداف تنمية الابداع والقدرة على التغير والتفكير العلمي».

في حين يبرر مفكر من الخليج والجزيرة «يمني»، اختيار هدف «تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج» بقوله «ان مدارسنا وجامعاتنا يتخرج منها الشباب غير مؤهلين للمشاركة في الانتاج لا صلة للتعليم بالعمل. سنوات طويلة في تعلم اللغات وكأنها الهيروجليفية او العبرية او الفنيقية . . ! المهندس لا يستطيع ان يدق مسمارا . . والزراعي لا يستطيع ان يزرع فجلة لا بد من ربط التعليم بالانتاج . . ولمواجهة المتطلبات الاقتصادية لا بد اذن من

ربط التعليم بالعمل والانتاج في مجال دعم خطط التنمية الوطنية».

كذلك ظهر اختلاف مرة اخرى بين مجموعتي الخليج والمغرب الكبير ومجموعتي المشرق ووادي النيل في اختيار هدف التنشئة الدينية المستنير، ففي حين جاء هذا الهدف في المرتبة الثالثة في المجوعات الاولى جاء في المرتبة الخامسة تقريبا لدي المجموعتين الاخريين.

ج - التأثير المهني

يوضح الجدول رقم (٣٥) تأثير متغير المهنة في ادراك القيادات للاهداف المستقبلية للتعليم، حيث نجد ان الفئة الاولى (وزراء ومتخذي قرارات) قد اجمعت على ان هدف تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي يجب ان يكون في مقدمة الاهداف المستقبلية للتعليم العربي في اوائل الربع الاول من القرن الحادي والعشرين، وقد جاء في المراتب التالية اهداف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج وتنمية الهوية الثقافية العربية، وتنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية على التوالي، في حين انخفضت باقي الاهداف عن المتوسط العام حتى نسبة ٦٦ر٧٪ التي حازها هدف التنشئة الدينية المستنيرة، وعموما فان هذا يوضح ان ثلث حجم العينة قد اكدوا على كافة الاهداف السبعة بتدرجاتها السابقة.

اما فئة **اساتذة الجامعات والبحاث العلميين**، فقد جاء هدفا تنمية التفكير العلمي (٩٠ر٤٪)، وتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (٧٢ر٦٪) في مقدمة الاهداف على التوالي، وهو امر منطقي للغاية مع اناس يعتبر التفكير والمعرفة هما رأس مالهم، كذلك دعمهم لربط التعليم بالعمل المنتج، ثم كان اختيارهم لهدفي تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي وتنمية القيم ولاسلوكيات الديموقراطية (٧٠٪)، منطقيا مع اختياراتهم الاولى. على ان باقي الاهداف انخفضت عن المتوسط العام، وكان اكثرها انخفاضا هو هدف التنشئة الدينية (٣٩ر٢٪)، والذي كان مرغوبا عنه بنسبة (٧ر٨٪) من بين افراد هذه الفئة.

اما فئة **رجال الاعمال والمهن الحرة**، فقد جاءت اختياراتهم الاولى منطقية مع طبيعة عملهم فقد اجمعوا على ضرورة ربط التعليم بالعمل المنتج (١٠٠٪)، ثم جاء هدف تنمية التفكير العلمي (٩١ر٧٪) ثم هدف تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي (٩٠ر٩٪). في حين تدنت باقي الاهداف عن المتوسط العام.

جدول رقم (٣٥)

التوزيع النسبي لاستجابات كل خبير في الجولة الثالثة على مدى مرغوبية الاهداف المستقبلية موزعة حسب الوظيفة (المهنة)

(نسب مئوية)

المهنة	وزراء ومتخذي قرارات			اساتذة جامعات وبحاث			رجال اعمال ومهن حرة			اعلاميون وادباء وفنانون واخرون		
درجة المرغوبية / الهدف	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١ ـ تنمية الهوية الثقافية العربية	٨٨	١٢	-	٥٨٫٨	٤١٫٢	-	٧٥	٢٥	-	٦٠	٤٠	-
٢ ـ التنشئة الدينية المستنيرة	٦٦٫٧	٣٣٫٣	-	٣٩٫٢	٥٢٫٩	٧٫٨	٥٨٫٣	٦١٫٧	٢٥	٤٠	٦٠	-
٣ ـ تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	٨٨٫٥	١١٫٥	-	٧٢٫٦	٢٧٫٤	-	١٠٠	-	-	٢٥	٧٥	-
٤ ـ تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي	١٠٠	-	-	٩٠٫٤	٩٫٦	-	٩١٫٧	٨٫٣	-	٨٠	٢٠	-
٥ ـ تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف على التغير	٨٠	١٦	٤	٦٦٫٧	١٣٫٣	٢	٧٢٫٧	٧٢٫٣	-	٤٠	٦٠	-
٦ ـ تنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية	٨٤	١٦	-	٧٠	٢٨	٢	٧٥	٢٥	-	٦٠	٤٠	-
٧ ـ تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي	٦٨	٣٢	-	٧٠	٣٠	-	٩٠٫٩	٩٫١	-	٦-	٤-	-
الجملة	٨٢٫٣	١٧٫١	٦ر	٦٦٫٨	٣٠٫٥	١٫٧	٨٠٫٥	١٥٫٩	٣٫٦	٥٢٫٩	٤٧٫١	-

مؤشرات احصائية :ـ

مربع كاي = ٦٠ر٢٠ | مربع كاي = ٣٧ر٤٣ | مربع كاي = ١٣ر٢٤ | مربع كاي = ٧٠ر٣

معامل التوافق = ٣٢٥ر | معامل التوافق = ٣٣٠ر | معامل التوافق = ٤٧٧ر | معامل التوافق = ٣٣٠ر

مستوى الدلالة = ٠٥٦ر | مستوى الدلالة = ٠٠٠١ر | مستوى الدلالة = ٠٢٠ر | مستوى الدلالة = ٧١٨ر

ففي تفسير اولوية اختيار التفكير العلمي يقول استاذ جامعي سوداني «يكمن السبب الاساسي في هذا الترتيب في الاعتقاد الجازم بانه ربما كانت بقية البنود نتيجة طبيعية لتنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي» وهي مقدرة متى ما تمكنا من غرسها في النشىء العربي تمكنا من فتح مجالات متعدده للمشاهدة والتحليل والنقد، ولا تقتصر هذه المجالات بطبيعة الحال على العلوم الجامدة فحسب وانما تتعداها الى المجالات والاخلاقيات والسلوكيات الاجتماعية والسياسية. كما يبرر جامعي مصري مبررات اختيار اولوية التفكير العلمي بقوله «من الثابت ان التفكير باشكاله ـ العلمي والتحليلي والنقدي ـ خاصية انسانية، تتصل بقيمة احترام الانسان كانسان وهو محور اي جهد او نشاط بشري. وعلى نوعية هذا التفكير والمهارة في ممارسته وامكانية القيام به في حرية ومرونة تتحدد والى حد كبير شكل المجتمع ونوعية العلاقات السائدة بين افراده ـ قادة وتابعين. وبالتالي فان تنمية التفكير بمختلف صوره واشكاله يعتبر هدفا محوريا بالنسبة لبقية الاهداف ويتعين ان يكون في مقدمة الاهداف التي يسعى اليها اي نظام تعليمي عصري».

وفي تبرير اختيار هدف التعليم والعمل المنتج يقول «استاذ عراقي» "الانتاج اساس خلق المادة وبدون الانتاج والحاجات لا يمكن للانسان العربي ان يتقدم او يبدع او يتخلص من العبودية."

كما يقول استاذ اقتصادي سوري «اعتقد ان الانتاج هو اساس التنمية ومن فائضها الاقتصادي يمكن تمويل بقية حقول المعرفة والخدمات، كما يرى استاذ مصري اهمية الهدف من زاوية اخرى (الديون والتبعية) وفيما يختص بتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج، فلا اظن اننا نحتاج لشيء اليوم اكثر مما نحتاج لهذا، وخاصة وديوننا تتراكم يوما بعد يوم بسبب اعتمادنا على الاخرين وبسبب تصاعد حجم مستوردتنا في كل مجال، من شعوب لا يملك امكانات تذكر الا البشر (اليابان والمانيا مثلا).

وبالنسبة لهدف تدعيم القيم والسلوكيات الديمقراطية يرى استاذ مصري انه بتنمية التعليم للقيم والسلوكيات الديموقراطية «ينشأ جيل رافض للاستبداد مقدر لحق الاخرين قبل حقه ولواجبه قبل واجباتهم، وليست الديموقراطية ـ عندي ـ حلا للمشكلة السياسية فحسب، بل هي حل لكثير من المشكلات المعقدة اجتماعيا وتربويا واقتصاديا».

اما الفئة الاخيرة (الاعلاميون والادباء) فقد اعتبرت هدف تنمية التفكير العلمي في المقدمة (٨٠٪) على ان الملفت للنظر ان هذه الفئة وضعت هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج في مؤخرة اولوياتها (٢٥٪) وهي اقل نسبة حصل عليها هذا الهدف وفق كافة المتغيرات البنائية للدراسة وربما يكون هذا ناتجا من فهم هذه الفئة لهذا الهدف على انه الغاء لانسانية التعليم وتقليص لمهمة التعليم في مجرد انتاج التلاميذ لمؤسسات المجتمع الاخرى وهو فهم ناشيء عن تقدير غير صائب لفكرة التعليم الانساني التي روج لها «اليتش» «وريمر» واصحاب مدرسة رأس المال(٦)، او لتصور هذه الفئة ان التعليم في المستقبل ينبغي له ان يتجه لتنمية الاحاسيس والمشاعر الفردية اكثر من اهتمامه بتنمية معارف ومهارات واتجاهات العمل المنتج(٧).

الاهمية

وعندما سألنا القيادات عن ترتيب الاهداف وجدنا تباينات واضحة بين المهن المختلفة وجدنا ان هدف تنمية الهوية الثقافية العربية نال الاولوية لدى فئتي الوزراء واساتذة الجامعات، وجاء في المرتبة الثانية لدى فئتي رجال الاعمال والاعلاميين. اما التنشئة الدينية المستنيرة فقد جاءت في عينة الوزراء والخبراء فقط، في حين تأخرت الى المرتبة السادسة لدى عينتي اساتذة الجامعات ورجال الاعمال والمهن الحرة، وفي المرتبة السابعة لدى الاعلاميين. في حين ان هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج تقاربت مكانتة تقريبا لدى كل المهن فهو في المرتبة الثالثة مكرر لدى الوزراء والرابعة لدى رجال الاعمال والاعلاميين والخامسة لدى اساتذة الجامعات. ومن الملفت للنظر ان يأتي هدف تنمية التفكير العلمي في المرتبة الاخيرة لدى الوزراء وفي المراتب الثالثة او الرابعة لدى باقي المهن، ويحتمل ان يكون هذا راجع اما الى ان هذه الفئة تعتقد في ان النظام التعليمي بوضعه الراهن يركز بالقدر الكافي على هدف تنمية التفكير العلمي وعليه فانه سيخلي في المستقبل الاولوية لاهداف اخرى اكثر حيوية، او ان هذه الفئة تعلن عن توجهاتها الضمنية التي تكشف عن عدم رغبة في نشر التفكير العلمي الذي سيؤدي مع ذيوعه، شئنا ام ابينا، الى تكوين اتجاهات نقدية مضادة للسلطة القائمة انئذ.

ومن النتائج الجديرة بالذكر ايضا ان هدف تنمية القدرة على التكيف مع التغير ومواجهته جاء في المرتبة الاولى في اختيارات الاعلاميين والفنانين، في حين وضعته باقي

المهن في المراتب الاخيرة، وهذا ربما يكون راجعا الى الاتصال الشديد من جانب هذه الفئة بالتوجهات العالمية، ويؤيد هذا الاحتمال قيام عديد من هؤلاء المفكرين بتأليف وترجمة عدد من الكتب عن قضايا التغير في مجتمعات ما بعد الصناعة(٨)، وقد اتفقت كافة المهن على اختيار هدف تنمية قدرات الابداع في المرتبة الخامسة.

د - التباين التخصصي :

يوضح الجدول رقم (٣٦) توزيع استجابات القيادات نحو الاهداف المستقبلية للتعليم وفقا للتخصص العلمي حيث نجد في الفئة الاولى (علوم طبيعية وهندسية وطبية) تقارب نسب إدراك الأهداف، فالفارق بين اعلى نسبة وهي لهدف تنمية التفكير العلمي (٧ر٨٥٪) واقل نسبة وهي لهدف التنشئة الدينية المستنيرة (١ر٥٧٪)، مما يعني شبه الموافقة الاجمالية على كل هذه الاهداف، وكالمتوقع فان هدفي تنمية التفكير العلمي وتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج هما الهدفان الوحيدان اللذان ارتفعا عن المتوسط العام وهو اختيار يتفق مع طبيعة هذه العلوم.

اما بالنسبة للفئة الثانية (العلوم الاجتماعية) فنجد تباينات ثابته احصائيا عند اقل من ٠٥ر على الاهداف، الا ان معامل الارتباط مرتفع (٣٣ر.)، ونلاحظ ان شدة الادراك للاهداف تزداد عنها في فئة العلوم الطبيعية حيث ترتفع حتى تصل الى الاجماع التام على هدف مثل تنمية التفكير العلمي (١٠٠٪) كذلك نجد شبه اجماع على مرغوبية هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (٧ر٩٦٪)، كما ان هناك هدفين اخرين اكثر ارتفاعا عن المتوسط العام، وهما تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي (١ر٨٧٪) وتنمية القدرة على التكيف مع التغير ومواجهته (٩ر٨٣٪) اما بالنسبة للفئة الثالثة (العلوم التربوية والنفسية) فنلاحظ تدنيا في نسب المرغوبية الشديدة للاهداف، فيما عدا هدف تنمية التفكير العلمي الذي نال الاولوية بنسبة ٢ر٩٣٪ في حين حصل الهدف الثاني في الترتيب وهو «تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية» على ٨ر٧٣٪ بفارق يقارب عشرين درجة مئوية،

وفيما عدا ذلك فان باقي الاهداف انخفضت عن المتوسط العام بدرجات متباينة حتى وصلت الى اقل نسبة لها وهي ٩ر٣٤٪ وحصل عليها هدف «التنشئة الدينية المستنيرة».

جدول رقم (٣٦)

التوزيع النسبي لاستجابات كل خبير في الجولة الثالثة على مدى مرغوبية الاهداف المستقبلية موزعة حسب التخصص العلمي

(نسب مئوية)

المهنة	علوم طبيعية وهندسية وطبية			علوم اجتماعية			علوم تربوية ونفسية			انسانيات		
مدى مرغوبية الهدف	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فية	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١ ـ تنمية الهوية الثقافية العربية	٦٠	٤٠	-	٧٦٫٧	٢٣٫٣	-	٦٥٫١	٣٤٫٩	-	٨٠	٢٠	-
٢ ـ التنشئة الدينية المستنيرة	٥٧٫١	٣٥٫٧	٧٫١	٦٣٫٣	٣٦٫٧	-	٣٤٫٩	٥١٫٢	١٣٫٩	٦٠	٤٠	-
٣ ـ تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	٨٠	٢٠	-	٩٦٫٧	٣٫٣	-	٦٢٫٨	٣٧٫٢	-	١٠٠	-	-
٤ ـ تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي	٥٨٫٧	١٤٫٣	-	١٠٠	-	-	٩٣٫٢	٦٫٨	-	٦٠	٤٠	-
٥ ـ تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف على التغير	٥٧٫١	٤٢٫٩	-	٨٣٫٩	١٢٫٩	٣٫٢	٦٤٫٣	٣٣٫٣	٢٫٤	٦٠	٤٠	-
٦ ـ تنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية	٦٦٫٧	٣٣٫٣	-	٧٦٫٧	٢٠	٣٫٣	٧٣٫٨	٢٦٫٢	-	٨٠	٢٠	-
٧ ـ تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي	٦٧٫٦	٢٣٫٣	-	٨٧٫١	١٢٫٩	-	٦٢٫٥	٣٧٫٥	-	٦٠	٤٠	-
الجملة	٦٧٫٦	٣١٫٤	١	٨٣٫٦	١٥٫٤	١	٦٥٫٣	٣٦٫٣	٢٫٤	٧١٫٤	٢٨٫٦	-

مؤشرات احصائية :

علوم طبيعية وهندسية وطبية	علوم اجتماعية	علوم تربوية ونفسية	انسانيات
مربع كاي = ٩ر١٠	مربع كاي = ٦٦ر٢٦	مربع كاي = ٢٤ر٥٦	مربع كاي = ٦٤ر٣
معامل التوافق = ٣١٠ر	معامل التوافق = ٣٣٤ر	معامل التوافق = ٣٩٩ر	معامل التوافق = ٣٠٧ر
مستوى الدلالة = ٥٤ر	مستوى الدلالة = ٠٠٩ر	مستوى الدلالة = ١٠٠ر	مستوى الدلالة = ٧٢٥ر

ويلاحظ وجود اتفاق كبير بين المتغيرين يوضحه ارتفاع معامل الارتباط الذي بلغ حوالي ٤ر كما ان التباينات كانت ثابته احصائيا عند مستوى اقل من ٠٠١ر .

بالنسبة للفئة الرابعة (الانسانيات) فيلاحظ تباين ملحوظ حيث نجد ان الهدف الاول كان تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (١٠٠٪) في حين انخفض هدف تنمية التفكير العلمي عن المتوسط العام بحوالي احدى عشرة درجة كاملة، وقد يفسر هذا بان طبيعة الدراسات الانسانية التقليدية وموقفها المضاد من التعويل المستمر على العقلانية، خاصة التفكير العلمي والنقدي والتحليلي واضح بحجة الدفاع عن الكرامة الانسانية حيث ان الانسانيات، وخاصة الفنون منها، تعتمد اكثر على الحدس الذي لا يمكن خضوعه للبحث العلمي المنظم[٩]. وبدهي ان الفن ليس ضد العقلانية بل انه في تحليله النهائي يسعى لتأكيدها انما بشكل مختلف وهذا ما عبر عنه «انطوان تشيكوف» قبل قرن من الزمان عندما كتب في احدى رسائله «. . . يبدو لي ان حدس الفنان يعادل احيانا عقل العالم، وان هذا وذاك يسعيان نحو اهداف واحدة ولهما طبيعة واحدة، وربما، مع مرور الزمن، عندما تتطور وتتحسن الوسائل والاساليب، سيكون عليهما ان ينصهرا معا في قوة هائلة من الصعب الان تصورها[١٠] لذا فان هناك من يدعي اقتراب الفن من العلوم، لا سيما العلوم الاجتماعية التي تدرس الانسان والمجتمع[١١]. وقد جاء هدفا تنمية الهوية الثقافية العربية وتنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية (٨٠٪) في المرتبة الثانية، وفيما عدا ذلك انخفضت باقي الاهداف عن المتوسط العام.

الاهمية :

وعندما سئلت القيادات عن ترتيب الاهداف حسب اهميتها وجدنا ان هدف تنمية الهوية الثقافية العربية جاء في المرتبة الاولى لدى الفئات الثلاث الاولى في حين جاء في المرتبة الخامسة لدى فئة الانسانيات، وربما يعود ذلك الى كون الفئات الثلاث الاول ترى حاجتنا مستقبلا لتدعيم هذه الهوية وتأكيدها في مواجهة تحديات الغربنه والاغتراب والتبعية، في حين ان اختبار الانسانيات لهذا الهدف في مؤخرة اختياراتها راجع ربما لاعتقاد القيادات ان الهوية العربية لا خوف عليها مستقبلا والمطلوب فقط تأكيدها وفي هذا المعني يقول مفكر «انساني مصري» «ان الهوية العربية الثقافية مع ظني انها مع اهميتها من حيث هي هدف مرغوب جدا، تجد وسائل لتنميتها ضمن كل البرامج التربوية او التعليمية الحالية وقد يمكن تحسينها ـ هذه الوسائل ـ او تطويرها نحو اداء افضل او امثل».

وفي الوقت الذي جاء فيه هدف مثل التنشئة الدينية المستنيرة في المرتبة الاولى لدى الانسانيين جاء في المرتبة الاخيرة لدى مفكري العلوم الطبيعية، وفي مراتب متوسطة لدى علماء العلوم الاجتماعية والتربوية. كما ان هدف تنمية التفكير العلمي الذي طالما جاء في المرتبة الاولى من حيث مرغوبيته الشديدة، جاء في مراتب متأخرة غير متوقعة (الرابعة لدى مفكري العلوم الطبيعية وعلماء التربية، والمرتبة السادسة لدى علماء العلوم الاجتماعية والانسانيات. وبدهي ان هذا الترتيب في الاهمية يستند، الى التصورات الايديولوجية التي يعتقدها المفكرون في ان المرغوبية مرتبطة غالبا بمدى قبول الهدف في مجتمع المستقبل من عدمه. وواضح ان هذه الاختيارات تعكس التباينات الواضحة بين التخصصات المختلفة.

هـ - العمر العلمي (تاريخ الحصول على المؤهل)

يوضح جدول رقم (٣٧) تأثير التغير على ادراك الاهداف المستقبلية. نلاحظ وجود علاقة طردية قوية بين ارتفاع العمر العلمي للخبير (جيل الشيوخ) وبين ارتفاع نسبة مرغوبية الاهداف المستقبلية لديه، وذلك بالنسبة لاربعة اهداف وهي تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (١٠٠٪، ٥ر٩٥٪، ٧١٪) تنمية التفكير العلمي (١٠٠٪، ٢ر٩٥٪، ٢ر٩٢٪) وتنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية (١٠٠٪، ٢ر٧٦٪، ٨ر٧٥٪) وتنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي (٧٥٪، ٤ر٧١٪، ٥ر٧٠٪) حيث نجد ان جيل الشيوخ يعلي من مرغوبية هذه الاهداف، في حين تنخفض نسبة مرغوبية هذه الاهداف بالنسبة لجيل الكبار (المتمرسين) وتنخفض اكثر بالنسبة لجيل الشباب من المفكرين.

ونلاحظ كذلك ان نسبة المرغوبية الشديدة لجيل المتمرسين (الاوسط) لم تنخفض اطلاقا عن المتوسط العام بالنسبة لجميع الاهداف، في حين انها انخفضت في جيل الحكماء (الشيوخ) بالنسبة لاهداف تنمية الهوية الثقافية العربية، والتنشئة الدينية المستنيرة، وتنمية القدرة على التكيف. اما بالنسبة لجيل الشباب فلا نجد سوى هدف واحد فقط قد ارتفع عن المتوسط وهو تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية وهو معنى قد يحمل رسالة فحواها انه يفتقد الفرص لممارسة هذه القيم ويود من التعليم ان ينميها لدى الناشئين ويجعلهم يصرون على ممارستها.

جدول رقم (٣٧)

التوزيع النسبي لاستجابات كل خبير في الجولة الثالثة على مدى مرغوبية الاهداف المستقبلية موزعة حسب تاريخ الحصول على المؤهل (نسب مئوية)

تاريخ المؤهل / مدى المرغوبية / الهدف	قبل عام ١٩٥٠ مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	١٩٥٠ - ١٩٧٠ مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	١٩٧٠ حتى الان مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١ ـ تنمية الهوية الثقافية العربية	٥٠	٥٠	-	٨٥ر٧	١٤ر٣	-	٦٥ر١	٣٤ر٩	-
٢ ـ التنشئة الدينية المستنيرة	٥٠	٥٠	-	٦١ر٩	٣٣ر٣	٤ر٨	٤٥ر٢	٤٥ر٢	٩ر٧
٣ ـ تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	١٠٠	-	-	٩٥ر٥	٤ر٦	-	٧١	٢٩	-
٤ ـ تنمية التفكير العلمي والتحليلي والنقدي	١٠٠	-	-	٩٥ر٢	٤ر٨	-	٩٢ر٢	٧ر٨	-
٥ ـ تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف على التغير	٥٠	٥٠	-	٨٠	١٥	٥	٦٦ر٧	٣١ر٨	١ر٦
٦ ـ تنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية	١٠٠	-	-	٧٦ر٢	٢٣ر٨	-	٧٥ر٨	٢٢ر٦	١ر٦
٧ ـ تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي	٧٥	٢٥	-	٧١ر٤	٢٨ر٦	-	٧٠ر٥	٢٩ر٥	-
الجملة	٧٥	٢٥	-	٨١	١٧ر٧	١ر٤	٦٩ر٦	٢٨ر٦	١ر٨

مؤشرات احصائية :

مربع كاي = ٨	مربع كاي = ١٦ر٦٨	مربع كاي = ٥٣ر٦
معامل التوافق = ٤٧١ر	معامل التوافق = ٣١٩ر	معامل التوافق = ٣٣١ر
مستوى الدلالة = ٢٣٨ر	مستوى الدلالة = ١٦٢ر	مستوى الدلالة = ٠٠٠ر

واذا تناولنا كل جيل بمفرده، نجد ان «جيل الشيوخ» قد اجمع على الاولوية المطلقة لثلاثة اهداف هي «تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج»، «وتنمية التفكير العلمي»، «وتنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية» (١٠٠٪) مع تركيزه على «تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي» (٧٥٪)، وكل هذه الاهداف فوق المتوسط العام، في حين نجد ان باقي الاهداف قد انخفضت عن المتوسط العام بحوالي ٢٥ درجة مئوية كاملة. ومن الملفت للنظر ان يكون من بين هذه الاهداف تنمية الهوية الثقافية العربية والتنشئة الدينية المستنيرة!!.

اما الجيل الاوسط (المتمرسين) فقد كانت اختباراته المرغوبة جدا متوازنة بشكل عام، فنجد ان ثلاثة من الاهداف قد ارتفعت عن المتوسط العام، وهي تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج (٥ر٩٥٪)، وتنمية التفكير العلمي والنقدي (٢ر٩٥٪) وتنمية الهوية الثقافية العربية (٧ر٥٨٪). في حين ان الاهداف الاربعة الباقية انخفضت عن المتوسط العام المرتفع، لذا نجد ان التنشئة الدينية المستنيرة، وهو اقل هذه الاهداف نسبة، لم تنخفض نسبته عن ٦٠٪ وهي نسبة مئوية مرتفعة.

اما جيل الشباب فلم يختلف كثيرا عن الجيل الذي سبقه مباشرة (المتمرسين) وان اختلفت بعض الشيء في الاهداف التي ترتفع عن المتوسط العام، فهناك هدف تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي الذي جاء في المرتبة الرابعة (٥ر٧٠٪)، اما هدف التنشئة الدينية فقد انخفض الى درجة منخفضة (نسبيا) اذ بلغ ٢ر٤٥٪، وهي اقل نسبة احرزها هذا الهدف من الاجيال الثلاثة.

الاهمية :

ان جيل المتمرسين (الاوسط) وجيل الشيوخ قد اختار هدف تنمية الهوية الثقافية العربية كهدف له الاهمية القصوى في حين اختار جيل الشباب تنمية الملكية والسلوكيات الديموقراطية الهدف الاول من حيث الاهمية في حين جاء في المرتبة الثالثة والثالثة مكرر بالنسبة لجيل الشيوخ والمتمرسين. وفي الوقت الذي جاء فيه هدف تنمية التفكير العلمي في المرتبة الثانية لعينة جيلي الشباب والمتمرسين نجده يأتي في مرتبة متأخرة بالنسبة للقيادات من جيل الشيوخ، كما نلاحظ ان جيلي الشيوخ والمتمرسين يتفقان في اختيار هدف تنمية قدرة الانسان العربي على التكيف مع التغير ومواجهته في المرتبة الاخيرة !!، كما اتفقا في اختيار هدف تنمية الهوية الثقافية كهدف اول.

خلاصة الجولة الثالثة

على الرغم من ان التحليل الكمي السابق قد ساعد في التعرف على استجابات جمهور القيادات للرأي العام العربي بشأن الاهداف المستقبلية للتعليم، الا انه من المهم التعرف على التبريرات التي قدمتها القيادات لترتيب الاهداف لا سيما وان هناك عددا غير قليل نظر للاهداف كشبكة متكاملة ما ان نبدأ بهدف منها حتى ننتهي به عبر باقي الاهداف.

وقد اتخذ البعض منهم**الحاجات البارزة للوطن العربي في ضوء مرحلة التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي التي يمر بها** محورا لترتيب الاهداف ومن ذلك فالبعض يتخذ من «النقص الواضح في المجتمع العربي فيما يتعلق بالمؤسسات الديموقراطية مدخلا يجعل من تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية من اولويات اهداف التعليم وينطبق ذلك بشكل او باخر على الحاجة الى تنمية التفكير العلمي والتحليل النقدي لما نلمسه من ضعف لدى المواطن العادي في هذا المجال. اما الاولوية المعطاه لتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج فمردها الحاجة لتنمية قيم العمل المنتج ومعالجة الضعف في نظم التعليم العربية فيما يتعلق بالابعاد التطبيقية والتكنولوجية والتجريبية. واعطيت الاولوية ايضا لتنمية الهوية العربية لمواجهة التدهور الذي اصاب مفهوم الوحدة العربية خلال العقدين الماضيين».

واتخذ فريق ثان منطقيا مبنيا على مرحلية التركيز حسب **مرحلة التعليم ونوعه** ويرى هذا الفريق ضرورة ان يراعي التعليم تبني الاهداف السابقة في شكل شبكة متكاملة يتصاعد التأكيد على ضمنياتها بالتطور في السلم التعليمي. وبمعنى اخر ان تراعي اهداف التعليم في المراحل الاولى منه تقديم جرعات تحقق الوفاء بغيره من الاهداف ثم يزداد التركيز في المراحل التعليمية الاعلى، ومن هنا جاء هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج لكي يكون التركيز عليه كلما تقدم المتعلم في منظومة التعليم، ويكون التركيز عليه اقل في السنوات الاولى من التعليم او على الاقل يمكن تقديم اولياته في بدايات التعليم ثم التركيز على تطبيقاته في الصفوف او المراحل النهائية من التعليم».

واتخذ فريق ثالث **ارتقاء الشخصية الانسانية مبررا للترتيب** فيذكر انه قد راعى في ترتيب الاهداف «اولويات تسلسلها عند المواطن العربي منذ ولادته وحتى يغدو كبيرا. اذ ان التنشئة الدينية المستنيرة تبدأ في البيت وكذلك تنمية الهوية الثقافية العربية فهما مرتبطتان، ثم يأتي بعد ذلك تنمية التفكير العلمي وبعده قدرات الابداع الفكري فهما

مترابطتان ولازمتان لانسان القرن الحادي والعشرين. اما تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف مع التغير ومواجهته فهي لازمة ايضا في عصر يتسم بتسارع المعرفة والتغير فلا بد من تنمية الانسان لمواجهة التغير. واذا ما روعيت الاهداف السابقة فان هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج يصبح لازما لان التعليم والتنمية مترابطتان وبالتالي العمل وبخاصة في هذا العصر التكنولوجي الذي تتغير فيه الاعمال. ومحصلة الاهداف جميعها يعمل على تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية».

ويرى فريق رابع ان **التكوين والتنمية المتكاملة للانسان العربي المستقبلي** اساس مفيد لترتيب الاهداف، فيذكر مفكر انه «روعي في الترتيب تكوين الشخصية من حيث التربية الدينية المستنيرة وللهوية الثقافية ثم يأتي بعد ذلك التكوين العلمي وتنمية الملكات والمواهب والسلوك الديموقراطي» . . في حين يذكر مفكر اخر ان «تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية وتنمية قدرات الابداع وتنمية التفكير العلمي والتحليل والنقدي تتعلق بتنمية الانسان المتكاملة وهذه التنمية هي الارضية المشتركة للاهداف الاخرى والشرط لتحقيقها هذا والا تحولت الاهداف الاخرى الى «تربية في التدجين» بدلا من ان تكون «تربية في تحرير الانسان».

كما نجد ان عددا من القيادات **ينطلق من هدف معين ويعتبره المنطلق الاساسي والاطار اللازم لتحقيق باقي الاهداف**، اذ بينما يذكر مفكر ان «القيم والسلوكيات الديموقراطية هي القاعدة الاساسية للنهظة العقلية والروحية في المجتمع، ولا يمكن تأسيس علاقة صحية سليمة مع الهوية الثقافية العربية او التفكير العلمي والتحليلي والنقدي او مع اي مجال من مجالات النهضة بلا قيم وسلوكيات ديموقراطية. المكونات الثلاثة الاساسية لنهضة من خلال التعليم هي: الديموقراطية ـ العقل ـ الهوية. ثم يمكننا بعد ذلك التعامل الصحي السليم مع البيئة ـ الانتاج ـ الدين ـ الابداع. نجد فريقا اخر يرى ان التنشئة الدينية المستنيرة تأتي في المقام الاول في الاهداف فيقول مفكر عندي ـ اذ من باب التدين او عدم التدين ـ تأتي معظم مصائبنا المعاصرة، فانحلال العلاقات الاجتماعية والاسرية وتطرف السلوك والفكر. وانفلات الشباب من اي مسؤوليات ينبغي عملها، وشيوع الفوضى في التفكير التغييري، كل ذلك وأفات غيره عديده، يمكن القضاء عليها بالتنشئة الدينية المستنيرة «او كما يقول مفكر» في ختام رحلة العمر . . اوقن ان التربية مسلك في الفكر والاداء وان التربية الدينية المستنيرة هي المسدد لهذا الفكر في عدالة ومراجعة مع الذات ولكن التجربة ايضا تشير الى ان جوهر الفكر الديني اجلال عميق للعقل اداة الايمان

وسبيله والتحليل العلمي الناقد المتجرد عن الهوي الذي يطبق منهج العقل في البحث . . واعقبت ذلك بتنمية الهوية العربية . . لانها جذور قومه وحصاد تاريخه ووعاء هذا الدين وحركته فالاسلام والعروبة لا ينفصلان ورأيت العنف وعايشت سحق الرأي فامنت ان اداب الاختلاف والسلوك الديموقراطي ضرورة حياة . . فالايمان والفكر العلمي يتطلب مناخا من حرية الفكر وحرية الاختلاف فاذا استقر منهج الفكر ومسلكه صار العمل والانتاج الذي يصنع الحياة القضية الاولى . . وهكذا ولا يعني ذلك من قضية الابداع ونحن اساري النمطية والقوالب والحضارة مدينة دائما وابدا لرؤية مبدعة لكن الترتيب يعكس حدة ما نعانيه من مصائب! .

كما يقول مفكر ان « التنشئة الدينية المستنيرة مفتاح لما يليها ان كانت حقا مستنيرة والا فانها ستغلق عقول الجيل الجديد على ما هو هامشي الافعال والاقوال. لوضحت التنشئة الدينية لزرعنا في العقول ثقافة عربية عروبية بالاضافة الى الشعور بالانتماء العميق لعالم اوسع وارحب هو العالم الاسلامي. وان صح تعليم الفرد دينيا لنشأ يحترم حقوقه وواجباته، وحقوق غيره وواجباته، بما فيها مبادىء الديموقراطية وحرية القول ضمن اطر الاحترام المتبادل والاختلاف في الرأي الايجابي التوجه لها المعتمد على الاهانة او التشويه. ثم ان الدين الاسلامي دين علم واجتهاد لا ينفصلان، هذا اذا كانت التنشئة الدينية سليمة التوجه، والطرح. لذلك انا انطلق عن نقطة الدين فمن تدين لم يتعصب تجاه طائفة او هوية».

وقد اتخذ فريق اخير من الابداع محورا لكافة الاهداف المستقبلية للتعليم العربي، وفي هذا الصدد يقول سياسي «جوهر التغير المطلوب هو تنمية الابداع لانه يحتوي بحد ذاته على مفاتيح التحول في بقية الاهداف ويتكون في ذلك القيم الديموقراطية. فكلاهما يحتوي على البعد النقدي واعادة التفكير في المسلمات. ومن الناحية العملية فان ربط علاقة التعليم بالعمل المنتج يوفر قوة دفع لتجاوز التخلف في نواحيه المادية الهوية العربية قائمة بالفعل لدى الغالبية من المتعلمين ويبقى ان يلقى عليها ضوء جديد مع كل مرحلة من تطور النضال القومي والديموقراطي العربي، وكذلك التربية الدينية قائمة بالفعل ويبقى ان تكتب الاستنارة. وهي لن تكتسبها من داخلها وانما من تنمية الابداع والعقل النقدي والتفكير العلمي».

كما يذكر احد التربويين في الوقت نفسه «ان تنمية الابداع الفكري والجمالي والعلمي تأخذ اولوية قصوى لغياب هذا الجانب تماما في مجال التعليم في الوطن العربي على الرغم من

الايمان الشديد به والمناداة المستمرة بتحقيقه. ولما كانت تنمية القدرات الابداعية والجمالية لا تنفصل عن تنمية التفكير العلمي والتحليلي النقدي، كان لزاما علينا ان نضع هذه الاشياء في المركز الثاني من الالويات لان تنمية كل منهما تؤدي الى تنمية الاخر او على الاقل تمهد الطريق الى تنميته. واذا كان العقل قد اخذ نصيبه في التركيز على تنمية القدرات الابداعية والتفكير العلمي والنقدي يأخذ نصيبه ايضا في التركيز على تنمية الهوية الثقافية كاولالوية ثالثة. وتأتي في المكان الرابع تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية ومن ثم تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج كاولوية خامسة وذلك لكي تعطي للجانب النفسحركي من الانسان مكانة من الاهتمام ـ ومن ثم تأتي في المكان السادس التنشئة الدينية المستنيرة لكي تؤكد على ضرورة الانتقال من الجانب الحركي الى الجانب الوجداني لاحداث ايقاع دينامي Dynamic rghm في حياة الانسان، واخيرا في المكان السابع يأتي التكيف مع التغير ومواجهته وهو يمثل هدفا عاما يمكن تحقيقه في المجال العقلي والمجال الحركي وبالتالي يتطلب حركة اخرى من المجال الوجداني الى المجال المعرفي والمجال الحركي».

الجولة الرابعة

وقد طلب من كل متخذ قرار شارك في هذه الجولة ان يضع تقديرا رقميا لمدى تحقق كل من الاهداف المستقبلية للتعليم في اوائل القرن الحادي والعشرين طبقا لكل سيناريو من السيناريوهات الثلاث على حده. على ان تأخذ هذه التقديرات الرقمية شكل النسب المئوية.

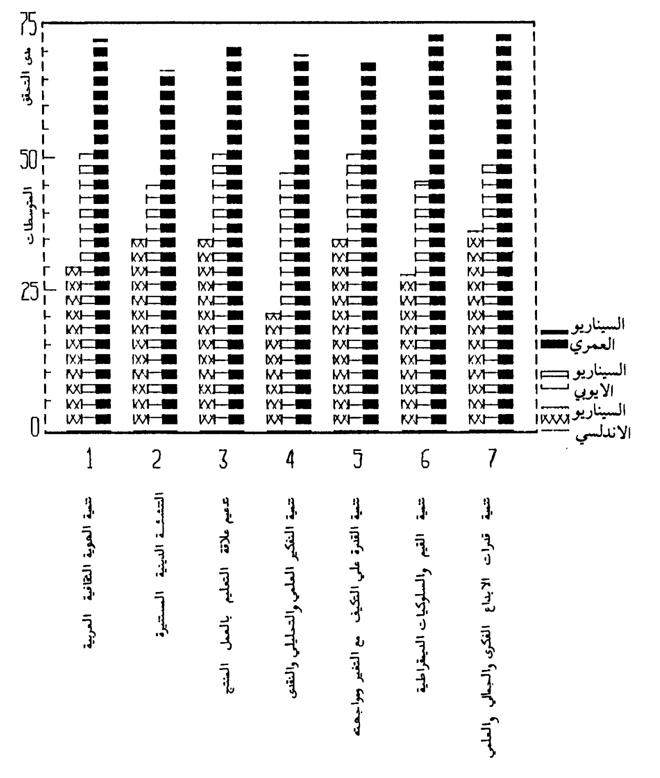
ويلخص الشكل رقم (١) النتائج في صورة متوسطات تقديرات قادة الفكر العربي لمدى تحقق كل من الاهداف محسوبة وفقا للسيناريوهات الثلاثة المقترحه. ومن الشكل نتبين ما يلي:

١) الانخفاض الملحوظ لمدى تحقق الاهداف السبعة للتعليم العربي في ظل توقع سيناريو التردي (الاندلسي)، حيث تنخفض نسبة توقع حدوثها جميعا عن ٥٠٪.

٢) ان تحقق السناريو الاصلاحي (الايوبي) يمكن ان يساعد على تحقيق معظم الاهداف بدرجة متوسطة لا سيما اهداف تنمية الهوية الثقافية العربية، وتدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج، وتنمية القدرة على التكيف على التغير ومواجهته.

٣) ان تحقق السيناريو الوحدوي (العمري) يمكن ان يحقق معظم الاهداف بدرجة عالية لا سيما اهداف تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية، وتنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي.

شكل رقم (١)
تقديرات القيادات لمدى تحقق الاهداف المستقبلية للتعليم العربي وفقا للسيناريوهات الثلاثة



الخلاصة النهائية

تقودنا نتائج هذا الفصل الى التأكيد على ان النظم والمؤسسات التعليمية العربية في حاجة ماسة لتبني اهداف جديدة، قولا ومسلكا، حتى يمكنها ان تدخل بقوة الالف الميلادي الثالث، وهي قادرة بالفعل على التعامل مع متغيراته ومستجيبه لتحدياته.

وقد اكدت جولات الدراسة الاربع ان قيادات الفكر العربي لخصت هذه الاهداف المرجوة في الاتي، بصرف النظر عن اولويات كل منها:

- تنمية الهوية الثقافية بما تنطوي عليه من غرس الاعتزاز بالعروبة والامة والوطن.
- التنشئة الدينية المستنيرة التي تسعى لغرس الايمان بالله ورسله والقيم الروحية والانسانية.
- تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج وتسخيره لخدمة قضايا التنمية الشاملة.
- تنمية التفكير العلمي والعقلاني والنقدي، والعمل على سد الفجوة التكنولوجية وتجاوزها.
- تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف على التغير ومواجهته والقادر على صنع المستقبل.
- تنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية.
- تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي.
- تنمية الجسم والوجدان.

هوامش ومراجع الفصل الثالث

(١) جميس و. بوتكن واخرون: مرجع سابق، ص (٦٦-٦٧).

(٢) انظر على سبيل المثال الدراسة الشيقة التالية:

Pauline B.Bart, Why Women See The Future Differently From Men, in Alvin Toffeler (ed.) Learing for Tomorrow: The Role Of The Future In Education, (New York, Vintage Books, 1974), PP. 33-55.

(٣) انظر: سعد الدين ابراهيم: **اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة: دراسة ميدانية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ١٩٨١، ص (٩٥-٩٧).

(٤) حول نقد التعليم كمصنع للمعرفة، انظر:

- يني افانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة عبد الله عبد الدائم، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١).
- ريتشارد برات: **الايديولوجية والتربية**، ترجمة علي بشتاوي، (دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٥)، ص (١٥٧-٢٣١).
- ضياء الدين زاهر: التعليم ونظريات التنمية: دراسة نقدية تحليلية، **مرجع سابق**.

(٥)

- Paulo Freire, **OP. Cit,**

قارن بنتائج دراسة اتجاهات الرأي العام نحو الوحدة العربية، والتي اوضحت ان التجزئة قطرية بالنسبة للرأي العام، على اننا لا بد ان ننتبه الى ان الدراسة المشار اليها اجريت في اواخر السبعينات، اي في اشد حالات السخط للوطن والقومي وحيث سادت حالات التجزئة والانقسامات العربية، في حين ان الدراسة الحالية تبتعد كثيرا عن هذا الموقع، حيث تجري بعد عشرة اعوام منها، كما ان ثمة تحولات في الفكر الوحدوي قد حدثت، هذا الى جانب ان موضوعها هم قادة الرأي العام، انظر:

سعد الدين ابراهيم: اتجاهات الرأي العام نحو مسألة الوحدة، **مرجع سابق**، ص(١٠٧).

(٦) للمزيد حول اسس هذه المدارس الفكرية وافكارها ومراجعات لها، انظر:

محمد نبيل نوفل: **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٨٥)، يني افانزيني، الجمود والتجديد في المدرسية، **مرجع سابق**، ضياء الدين زاهر، التعليم ونظريات التنمية، **مرجع سابق**.

- Ivan IIlich, The Deschooling of Society, **OP. Cit**, Reimar E **School is Deead: An Essay on Alternative in Education** (Harmondsworth, Penguin Books, 1971).

(٧) في هذا الصدد، ظهر اتجاه عالمي مستقبلي يركز على الجوانب العاطفية في التربية، وتنمية التعبير عن الذات في مجالات معرفية ابتكارية تتيح للمتعلم الاتصال بالعالم اتصالاً حقيقيا يتجاوز المواد الدراسية ويجعله قادرا على فهمه والتأثير فيه وتحقيق ذاته بطريقة ايجابية، ولعل التجربة الامريكية جديرة بالدراسة: للمزيد انظر:

- Michael Murphy, Affective Education: The Future, in : C.S. Wallia; **Toward Century 21: Techology, Society and Human Values,** (New York, Basic Books, Inc, Publishers, 1970), PP.305-310.

(٨) من بين اكثر المهتمين بقضايا المستقبل من الاعلاميين العرب، ترجمة وابداعا د. احمد كمـال ابو المجد، د. محمد الرميحي، راجي عنايت، محمد الخولي، محمد علي ناصف، محمد مطفى غنيم، وقد اشارنا لعدد من اعمال اغلب هؤلاء المفكرين.

(٩) راجع
فؤاد زكريا: **اراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة** (القاهرة: الهيئة المصرية العامـة للكتاب، ١٩٧٥، ص (٣٢٣-٣٣٥).

(١٠) ارسيني غوليكا: **الفن في عصر العلم**، ترجمة جابر ابي جابر، (دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٥)، ص (٥).

(١١) لمناقشة فسيحة وممتعة حول هذه الدعاوي يمكن مراجعة المصدر السابق.



الفصل الرابع

«المضامين المستقبلية للتعليم العربي»



اولا : تحليل نتائج الجولة الاولى :

أ - الصورة العامة :

توجهنا في هذه الجولة الى المشاركين بسؤال مفتوح نطلب منهم تحديد اهم الميادين التي يجب الاهتمام بها او اضافتها الى مضمون التعليم الذي ينبغي ان يتلقاه المواطن العربي مع بداية القرن الحادي والعشرين، والتي تمثل في نفس الوقت اهم الاحتياجات التعليمية للمجتمع العربي مستقبلا واحتياجات مواطنيه في الوقت نفسه.

والجدول رقم (٣٨) يعطي صورة اجمالية عن اهم الميادين التي يعتقد المشاركون انها هامة بحيث يتم ادماجها في المحتوى المستقبلي للتعليم، ويلاحظ منه ان ايا من هذه الميادين لم يحظ بالاجماع، وإن كانت **علوم وتكنولوجيات المعلومات والاتصال** قد استحوذت على المرتبة الاولى (٣ر٢٠٪) بفارق كبير وهو امر متوقع في ضوء وعي المشاركين التام بتمركز مجتمع المستقبل حول المعلومات وصناعتها وادراكهم لاهمية إيجاد ألفة حقيقية ليس فقط بين الناشئة ومنجزات هذا المجتمع بل ايضا ضرورة تدريبهم على مهارات واسس ومفاهيم علوم هذا المجتمع المرتقب تمكينا لهم من الاسهام والمشاركة في تشكيلة على ارضهم [٩٨].

ومع هذه الحفاوة المتوقعة بعلوم المعلومات والاتصال نجد القيادات تختار في المرتبة الثانية ضمانا للسيطرة على جموع علوم المعلومات، يتمثل في ضرورة **تضمين المناهج الدراسية الاجتماعيات والانسانيات المتطورة (المستنيرة)** (٥ر١٢٪) باعتبارها ليست فقط سياقات اجتماعية وانسانية تترعرع خلالها المعلومات وتكنولوجياتها وصيانتها، بل ايضا اسهاما في ثراءها وخصوبتها، فمعرفة الانسانيات هي ايضا لصالح التكنولوجيا اذا اردنا ان تتسم بالابداع والسمة الانسانية كما يشير الى ذلك تقرير امة معرضة للخطر.

وقد جاءت في المرتبة الثالثة في «**اختيار القيادات برامج لتنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي والمشاركة والمواطنة**»، وكان منطق الحكماء هنا متنوع، فالبعض منهم اشار الى الحق الديمقراطي الثابت للانسان والذي تؤكده كافة الكتب السماوية، (الشورى) في الاسلام، والمواثيق الدولية (اعلان حقوق الانسان) والذي اصبحت تناصره اليوم كافة التحولات الديمقراطية في العالم من اقصاه الى اقصاه. ويتفرع عن هذا الحق ضرورة مشاركة الجماهير في المجالات الحياتية المجتمعية ضمن تفاعل ايجابي يكفل لهم مباشرة حقوقهم كمواطنين. وهنا كانت توقعات الحكماء بان التعليم في المستقبل سوف يتعهد

مواطنيه العرب بتشكيله من البرامج التعليمية والتعلمية للتدرب على المواطنة والتفاعل الايجابي والمشاركة السياسية .

ومن الملفت للنظر ان علوم الفضاء والطاقة قد جاءت في المرتبة الاخيرة من بين المضامين المستقبلية . والتناقض وراء هذا الاختيار المتأخر وبين كافة التوقعات التي تتنبأ بأن تحتل مسألتا الفضاء والطاقة مكانة بارزة في المستقبل ، يدفعنا الى الاعتقاد بأن السبب وراء ذلك هو يقين القيادات الفكرية بأن المجتمع العربي خلال العقود الثلاثة المقبلة لن يكون فاعلا في مسألة الفضاء او في السباق المحموم حول امتلاكه، الى جانب فشل العرب في استثمار قمر صناعي عربي، كل هذا دفع النخب لوضعه في مؤخرة اختياراتهم ، كذلك علم النخب بأنه في حدود عام ٢٠٢٠ ، او قبل ذلك سيبدأ النفط ، والعديد من مصادر الطاقة ، في النضوب في عدد من الاقطار العربية مع عدم امكانية ايجاد مصادر بديلة للطاقة في الافق المنظورة، دفعها الى تأخير هذا المضمون الهام .

جدول رقم (٣٨)

استجابات النخب العربية ، في الجولة الاولى، بشان المضمون المستقبلي للتعليم

ميادين المضامين المستقبلية للتعليم العربي	العدد	النسبة المئوية
البيئة ومشكلاتها وفرق استغلالها وحمايتها	٤٠	٥ر٢
التربية الدينية كمادة دراسية	٤١	٥ر٣
علوم وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات	١٥٧	٢٠ر٣
علوم الفضاء	٢٢	٢ر٨
موضوعات تتعلق بالغذاء والصحة والزراعة والبحار	٣٢	٤ر١
العلوم الطبيعية والبيولوجية الحديثة والرياضات الحديثة	٦٦	٨ر٥
العلوم الانسانية والاجتماعية واللغات وتاريخ الحضارات	٩٧	١٢ر٥
برامج لتنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي والمشاركة والمواطنة	٨٨	١١ر٤
تدريبات لتحقيق اللياقة البدنية والتربية العسكرية	٢٦	٣ر٤
منهجية البحث والتفكير (العلمي) والابداع الادبي والفني	٦٠	٧ر٨
مهارات متعلقة بالعمل المنتج والاعداد للمهن الجديدة	٦٧	٨ر٧
التراث العربي الاسلامي والتربية الوطنية والقومية	٤٦	٥ر٩
اخرى	٣٢	٤ر١
المجموع	٧٧٤	١٠٠

ب ـ التباينات الاقليمية.

ويوضح الجدول رقم (٣٩) التوزيع الاقليمي للاستجابات بشأن ميادين التعليم وعلى الرغم من عدم وجود تباينات دالة بين الاقاليم بشأن الميادين ككل، حيث ان مربع كاي غير دال احصائيا عند الحدود المقبولة في هذه الدراسة (٠١ر او ٠٥ر)، الا اننا نجد تباينات قطرية بشأن كل ميدان من الميادين المطروحة على حده. فمثلا نجد ان اكثر الاقاليم العربية اهتماما بتضمين **«علوم وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات»** في المفاهيم التعليمية المستقبلية هو المشرق العربي (٨ر٤٠٪) يليه وادي النيل (٥ر٣٢٪). في حين نجد ان اقليمي الخليج والجزيرة العربية (٨ر١٧٪) والمغرب (٩ر٨٪) يقلان عن المتوسط العام. وتفسير هذا الاهتمام البالغ من جانب هذين الاقليمين ليس صعبا فهذان الاقليمان بصفة عامة يمتلكان اكبر عدد من العلماء، كذلك الاحساس العميق بالتحدي العلمي التكنولوجي الصهيوني الذي يهددهما اكثر من الاقاليم العربية الاخرى، هذا الى جانب وجود رصيد تاريخي ممتد لبلدان هذين الاقليمين، خاصة مصر ولبنان وسوريا والعراق، في التعامل مع العلم والتكنولوجيا، هذا الى جانب وجود عدد غير قليل من العلماء الفلسطينيين الذين لديهم اهتمام وحساسية شديدة نحو قضايا العلوم والتكنولوجيا كمبرر اساسي للتحدي العربي الصهيوني[1].

ومن الواضح ان موضوعات **«التراث العربي الاسلامي والتربية الوطنية والقومية»**، قد نالت نسبا متقاربة في الاقاليم الثلاثة المشرق والخليج (٦ر٣٢٪) والخليج والجزيرة (٣ر٢٨٪) ووادي النيل (٣ر٢٨٪)، كما ان هذه الموضوعات نالت اعلى نسبة من جانب القيادات من المغرب العربي بالقياس لاي موضوع اخر من موضوعات المحتوى الثلاثة عشرة الاخرى (٩ر١٠٪). وكل هذه النسب تتجاوز المتوسط العام (٧ر٨٪). ولا نجد مشقة في تفسير هذا الاهتمام من جانب كل الاقاليم نحو هذه القضية، حيث ان كل المناهج التعليمية في كل الدول العربية تقريبا تضع هذا الهدف في مقدمة اهدافها[2].

واذا انتقلنا الى موضوع ثالث كالتركيز على **«منهجية التفكير العلمي والابداعي والادبي والفني»**؛ نجد انه نال اولوية كبرى في عينة وادي النيل (٤٥٪) وبخاصة في مصر (٣ر٤٣٪) في حين نال اهمية منخفضة بعض الشيء في المشرق العربي (٣ر٣٣٪) وبخاصة في الاردن وفلسطين (٧ر٢٦٪)، ويزداد الفارق اذا اخذنا في الاعتبار درجة تمثيل عينة المشرق العربي في العينة الاجمالية للجولة الاولى.

جدول رقم (٣٩)

استجابات الخبراء في الجولة الاولى بشأن مضمون التعليم العربي موزعا طبقا للمناطق الجغرافية (نسب مئوية)

ميادين مضمون التعليم	المشرق العربي	الخليج والجزيرة	وادي النيل	المغرب العربي	المجموع
البيئة ومشكلاتها وطرق استغلالها	٣٥	٢٢ر٥	٣٧ر٥	٥	٢ر٥
التربية الدينية كمادة دراسية واحدة	٣٩	١٤ر٦	٤٣ر٩	٢ر٤	٣ر٥
علوم وتكنولوجيات الاتصال	٤٠ر٨	١٧ر٨	٣٢ر٥	٨ر٩	٢٠ر٣
والمعلومات علوم الفضاء والطاقة	٣٦ر٤	٢٢ر٧	٤٠ر٩	-	٢ر٨
موضوعات تتعلق بالغذاء والصحةوالزراعة والبحار	٣٧ر٥	٢٨ر١	٢٥	٩ر٤	٤ر١
العلوم الطبيعية والبيولوجية الحديثة والرياضيات	٤٣ر٩	١٦ر٧	٣٤ر٩	٤ر٦	٨ر٥
العلوم الانسانية والاجتماعية واللغات وتاريخ الحضارات	٣٤	٢٠ر٦	٣٦ر١	٩ر٣	١٢ر٥
برامج لتنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي والمشاركة	٤٦ر٦	١٣ر٦	٣٤ر١	٥ر٧	١١ر٤
تدريبات لتحقيق اللياقة البدنية والتربية العسكرية	٤٢ر٣	٣٠ر٨	٢٦ر٩	-	٣ر٤
منهجية التفكير العلمي والابداع الادبي والفني	٣٣ر٣	١٦ر٧	٤٥	٥	٧ر٨
مهارات متعلقة بالعمل المنتج والاعداد للمهن	٣٥ر٨	٢٥ر٤	٢٤ر٣	٤ر٥	٨ر٧
التراث العربي والاسلامي والتربية الوطنية والقومية	٣٢ر٦	٢٨ر٣	٢٨ر٣	١٠ر٩	٥ر٩
اخرى	٥٦ر٣	١٨ر٨	١٨ر٨	٦ر٣	٤ر١
المجموع (٧٧٤)	٣٩ر٤	١٩ر٩	٣٤ر٢	٦ر٥	١٠٠

مربع كاي = ٣٢ر٥٩ مستوى الدالة = غير دال معامل التوافق = ر٢٠

اما موضوع «البيئة» وما يتصل به من مسائل فقد كانت عينة وادي النيل اكثر حساسية تجاهه (٣٧ر٥٪) في حين جاءت عينة المشرق في المرتبة الثانية (٣٥٪) وبخاصة الاردن (٣٠٪)، اما نسب عينة الخليج فقد جاءت مرتفعة عن المتوسط العام بحوالي سبع عشرة درجة (٢٢ر٥٪) وتأرجحت نسبة المغرب حول المتوسط العام (٥٪ مقابل ٢ر٥٪)، مما يشير للاحساس العميق باهمية تدريس موضوعات البيئة واساليب صيانتها في المناهج المستقبلية للتعليم العربي. وغير خفي ان الاحساس المتزايد من قبل قيادات الفكر والرأي العام في وادي النيل بموضوع البيئة انما يمثل وعيا جادا بما تعانيه بلدانهم حاليا من صعوبات بيئية وما سوف تتعرض له في المستقبل القريب من تلوث بيئي واكتظاظ سكاني، وزحام والحاجة الملحة لاستحداث مصادر جديدة وبديلة للطاقة، ومحدودية مصدر المياه والخوف

من حدوث جفاف (مياه النيل)، والمسألة الاخيرة كانت هي القضية البيئية الرئيسية وقت اجراء هذه الجولة من الجولات الاربع لدلفاي.

وينسحب هذا كله بدرجة او باخرى على اقليم المشرق العربي التي تواجهه مشكلات بيئية، على ان الشيء الملفت للنظر ان موضوع البيئة لم يرد ضمن اية عينة من عينات اقليم المغرب الكبير باستثناء عينة ليبيا (٥٪)، ولم يذكره اي مفكر من باقي الاقطار الاربع الباقية، ولا يعني هذا عدم اهتمام بقدر ما قد يكون في الاعتقاد بان المستقبل سيحمل الامل فيما يدفع للتغلب على هذه المشكلات البيئية مما لا يستدعي، من وجهة نظرهم، اهمية اعداد الناشئة للتعامل معها.

واذا انتقلنا لى متغير هيكلي اخر، هو **المتغير النوعي (الجنس)**، لتبينا انه لا توجد تباينات ذات دلالة بين الجنسين، وانما توجد فقط فروق عابرة يمكن ان نسميها «الاهتمامات النسائية» او «الرجالية» فعلى سبيل المثال نجد انه بينما يقترح عدد من القيادات النسائية موضوعات مثل «دراسة تاريخ المرأة العربية كأحد موضوعات مضمون التعليم العربي المستقبلي» او تقترح اخرى «ضرورة ادخال برامج خاصة بصحة ورعاية الطفل، والعلاقات الاسرية ومشكلاتها» نجد في الوقت ذاته ان عدد من المفكرين الرجال يقترحون ادخال «الدراسات المتعلقة بالتطور الصناعي في الميدان العسكري عموما» او «البدء بصناعة السلاح العربية»، او «ضرورة الاتجاه نحو تعليم الصناعات البحرية كالصيد وصناعة القوارب»!

اما اذا انتقلنا الى متغير **الهيكل المهني** فنجد ان الجدول رقم (٤٠) يوضح استجابات خبراء الجولة الاولى وفقا لفئاتهم المهنية ومنه نلاحظ انه لا توجد فروق معنوية بين المهن المختلفة، على انه في الوقت يمكن نفسه ان نشاهد بعض التباينات بشأن كل مضمون من المضامين بين المشاركين من المهن المختلفة. فبينما نجد ان الهدف الاول في اختيارات فئة صناع القرار (الوزراء والخبراء) هو "العلوم الطبيعية والبيولوجية والرياضيات الحديثة" (٢٧٫٧٪). وبالرجوع إلى التركيبة التخصصية لهذه الفئة نجد ان ٦٠٪ منها متخصصة في العلوم الطبيعية او البيولوجية، وهذا يوضح بدرجة كبيرة اتساق الاختيارات مع التخصصات.

كذلك نجد ان الاختيار الثاني هو **«العلوم الانسانية والاجتماعية»**، ولعل اهل التخصص وبخاصة من ذوي المكانة الثقافية المرتفعة، كخبراء هذه الفئة، لا بد ان يكون

على دراية تامة باهمية العلوم الانسانية والاجتماعية في ترشيد استخدامات العلوم الطبيعية وغيرها من العلوم الصحيحة.

وقد جاء هدف وضع «**برامج لتنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي والمشاركة**» في المرتبة الثالثة (٢ر٢٠٪). على ان معظم الموضوعات الباقية الاخرى قد انخفضت عن المتوسط العام (٨ر١٨٪) مما يشير الى الاهمية الكبرى التي تعلقها القيادات من هذه الفئة في مناهج التعليم في المستقبل. اما فئة اساتذة الجامعات فقد فضلت ان تركز على ما يمكن ان نسميه «**بالتربية الاقتصادية**»، حيث ركزت على موضوعات العمل المنتج، وتطبيع التعليم بالصفات الفنية (١ر٦٣٪) كمضمون اساسي في التعليم العربي المستقبلي وعيا منهم باهمية قيمة ربط التعليم بالعمل المنتج او العمل ذي النفع الاجتماعي واهميته في اكساب الناشئة مهاراته وتقديره، الى جانب اهمية تدريب الناشئة على مهارات مهنية معينة كما في التدريب الحرفي. وفي هذا الجانب نجد احد التربويين يشير الى ضرورة « تنمية المواطن وفقا لتربية اقتصادية تحقق فيه اتجاهات ومفاهيم ومهارات اقتصادية تتناسب مع انشطة المجالات الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين»، كما تدعو تربوية الى «التربية الاقتصادية التي تستهدف وعي المتعلم باحتياجات وطنه، وبخطط تنميته، وبدوره فيها، فضلا عن التدريب على الانتاج، والاقتصاد في الاستهلاك، وتنمية عادة الادخار، وحسن استثمار الوقت والجهد والمال والموارد الطبيعية والتعرف على اساليب العمل في دنيا المصارف».

اما موضوعات «**الزراعة والغذاء والصحة**» فقد جاءت في المرتبة الثانية في اختيارات اساتذة الجامعات (٤ر٥٩٪)، ويبدو واضحا ان هذا تقدير لاهمية هذه الجوانب في حياتنا العربية، وكسبيل لتدريب المتعلمين على كيفية التعامل معها وفق احدث التطورات العلمية والتكنولوجية، فيذكر على سبيل المثال استاذ جامعي ضرورة تضمين التعليم العربي المستقبلي «دراسات تتعلق بالامن الغذائي العربي ومنها دراسات التصحر والزراعة بطرق الري الحديثة واستصلاح الاراضي المالحة ودراسات حفظ الاغذية». في حين تقترح استاذة جامعية «توفير خبرات تعليمية تستهدف تعظيم القدرات والمهارات في مجال الزراعة لتحقيق اكبر قدر من الاعتماد الجماعي العربي على النفس لسد الفجوة الغذائية» في حين تقترح اخرى «ضرورة ان يدخل الارشاد الزراعي والعناية الزراعية برامج التعليم المستقبلي كمتطلب اختياري يختص بالنواحي الحياتية للانسان العربي».

وقد اختار **الاعلاميون موضوعات البيئة ومشكلاتها** في مقدمة اختياراتهم (٦ر٢٥٪)

وعيا وادراكا منهم بأهمية هذه القضية كقضية مستقبلية، والملفت للنظر ان التدريبات البدنية والعسكرية جاءت في المرتبة الثانية (٢ر١٩٪)، ويمكن تفسير ذلك لوجود عدد من العسكريين داخل هذه الفئة، هذا الى جانب، أن هذه الفئة تؤمن باهمية العقل السليم في الجسم السليم بحكم احتكاكهم المستمر بالرياضة العالمية. **اما رجال الاعمال واصحاب المهن الحرة** فنجد انهم اختاروا مضامين متعددة على أن الموضوع المشترك مع الفئات الاخرى الذي نال اغلبية من قبلهم هو علوم الفضاء والطاقة (٨ر٢٣٪)، فتذكر احدى المديرات اهمية تضمين مضمون التعليم علوم الفضاء، من هندسة الى طب خاص بالعلوم الفضائية الى التخصصات الاخرى في هذا العلم المتقدم اما علوم المعلومات والاتصالات فقد جاءت في المرتبة الثانية ٩ر٢٠٪)، تلاها منهجية التفكير العلمي والابداعي (٧ر٢٠٪)، وعموما نجد ان اكثر اصحاب المهن حساسية لموضوع البيئة، كمضمون للتعليم العربي المستقبلي هم اساتذة الجامعات (٥ر٣٨٪) بارتفاع ثلاثة وثلاثون درجة عن المتوسط العام، تلاهم الاعلاميون (٦ر٢٥٪) ثم الفئات الاخرى.

اما «**التربية الدينية**» فقد حازت على ٤٠٪ من استجابات اساتذة الجامعات، اي بارتفاع حوالي ٣٥ درجة مئوية عن المتوسط العام للمهن (٣ر٥٪)، وان كانت هذه النسبة تنخفض عن المتوسط العام لاستجابات فئة اساتذة الجامعات نحو كافة الثلاثة عشرة موضوعا حيث تنخفض بحوالي عشرة درجات عن المتوسط العام (٤٠٪ مقابل ٩ر٤٩٪)، وقد جاء رجال الاعمال في المرتبة الثانية (٣٠٪)، فالاعلاميون، فصناع القرار (٥ر١٢٪).

«**وعلوم وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات**» حازت نسبة مرتفعة من اساتذة الجامعات قاربت نصف العينة تقريبا (٧ر٤٩٪)، في حين جاءت في المرتبة الثانية فئة رجال الاعمال (٩ر٢٠٪) وهي نسبة تكاد تقارب المتوسط العام، على ان الفئتين الباقيتين قد انخفضت نسبتهم المئوية عن المتوسط العام بمدى يترواح بين حوالي درجتين (في حالة صناع القرار)، وعشر درجات (في حالة الاعلاميين). وكان من المتوقع ان ترتفع نسبة الاعلاميين باعتبار ان تعاملهم الاساسي هو في المعلومات والاتصال.

وكان «**لعلوم الفضاء والطاقة**» اهتمام اكثر خصوصية من جانب اساتذة الجامعات حيث جاءوا في المرتبة الاولى بين المهن (٤ر٥٢٪) فرجال الاعمال (٨ر٢٣٪) فصناع القرار (٣ر٤٪) فالاعلاميون (٥ر٩٪).

جدول رقم (٤٠)

التوزيع النسبي لاستجابات خبراء الجولة الاولى نحو المضامين المستقبلية للتعليم العربي موزعة وفقا لفئاتهم المهنية (نسب مئوية)

المهن / المضمون	وزراء وخبراء	اساتذة جامعات وبحاث	رجال اعمال واصحاب مهن حرة	اعلاميون	المجموع
البيئة	١٧ر٩	٣٨ر٥	١٧ر٩	٢٥ر٦	٥ر٢
التربية الدينية	١٢ر٥	٤٠	٣٠	١٧ر٥	٥ر٣
علوم وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات	١٨ر٩	٤٩ر٧	٢٠ر٩	١٠ر٥	٢٠ر٤
علوم الفضاء والطاقة	١٤ر٣	٥٢ر٤	٢٣ر٨	٩ر٥	٢ر٨
موضوعات تتصل بالزراعة والصحة	١٨ر٧	٥٩ر٤	٩ر٤	١٢ر٥	٤ر٣
العلوم الطبيعية والبيولوجية الحديثة	٢٧ر٧	٤٦ر١	١٨ر٥	٧ر٧	٨ر٧
العلوم الانسانية والاجتماعية	٢٠ر٤	٥١ر٦	١٥ر١	١٢ر٩	١٢ر٤
برامج لتنمية المهارات الاساسية للتعامل الايجابي	٢٠ر٢	٥١ر٢	١٧ر٩	١٠ر٧	١١ر٢
تدريبات لتحقيق اللياقة البدنية	١٥ر٤	٥٠	١٥ر٤	١٩ر٢	٣ر٥
منهجية التفكير العلمي والابداعي	١٧ر٢	٥١ر٧	٢٠ر٧	١٠ر٣	٧ر٧
التربية الاقتصادية	١٣ر٨	٦٣ر١	١٥ر٤	٧ر٧	٨ر٧
التراث العربي الاسلامي والتربية القومية	١٨ر٦	٤٨ر٨	١٦ر٣	١٦ر٣	٥ر٧
اخرى	٢٠	٣٦ر٧	٣٦ر٧	٦ر٦	٤
المجموع (٧٤٩)	١٨ر٨	٤٩ر٩	١٩ر٣	١٢	١٠٠

مؤشرات احصائية :

مربع كاي = ٣٤ر٦٢ الدلالة = غير دال معامل التوافق = ٢٠ر

وعندما نتجه الى موضوعات «**الزراعة والصحة**» نجد ان صناع القرار قد جاءوا في المرتبة الثانية (١٨ر٧٪) بعد اساتذة الجامعات (٥٩ر٤٪). وبدهي ان صناع القرار على دراية تامة بطبيعة الفجوات الغذائية والصحية التي يعاني منها المجتمع العربي، ومن هنا كان اهتمامهم بالتأكيد على امداد ناشئة المستقبل بما يمكنهم من التغلب على هذه المشكلات والتفكير الابداعي وغير المألوف بشأن حلها. وقد جاء الاعلاميون ثم رجال الاعمال في المراتب التالية بنسب تفوق جميعا المتوسط العام (٤ر٣٪). وبخصوص «**العلوم الطبيعية والبيولوجية الحديثة**»، فقد نال تأكيدا من جانب فئات اساتذة الجامعات (٤٦ر١٪) وصناع

القرار (٧ر٢٧٪) ورجال الاعمال (٥ر١٨٪) اما الاعلاميون فقد جاءوا في المرتبة الاخيرة بما يقل عن المتوسط العام (٧ر٧٪).

وقد اجمعت كل الفئات على ضرورة تضمين «**العلوم الانسانية والاجتماعية بتخصصاتها المتنوعة**» داخل التعليم العربي المستقبلي بنسب تتجاوز المتوسط العام.

اما «برامج تنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي والمشاركة» والمواطنة، فقد حظيت بأولوية تفوق المتوسط العام بين فئات اساتذة الجامعات (٢ر٥١٪) فالوزراء (٢ر٢٠٪) فرجال الاعمال (٩ر١٧٪) في حين انخفضت نسبة الاعلاميين عن المتوسط العام بنصف درجة وقد حضي موضوعي «**التدريبات الازمة لتحقيق اللياقة البدنية**»، «ومنهجية التفكير العلمي والابداعي» على اولوية بين جميع الفئات تفوق المتوسط العام.

اما «**مهارات العمل والانتاج**» فقد لقيت اولوية كبرى لدى اساتذة الجامعات (١ر٦٣٪) بشكل يتجاوز كل الفئات الاخرى بمرات كثيرة، في حين جاء في المرتبة الاخيرة لدى الاعلاميين (٧ر٧٪) بما يقل عن المتوسط العام بدرجة مئوية.

اما موضوع «**التراث العربي الاسلامي**» «**والتربية القومية**» فقد نال اهتماما بالغا من قبل كل الفئات وبشكل يفوق المتوسط العام. وهذا يعكس الاهتمام البالغ من جانب كل المشاركين من كافة الاقطار للتراث العربي الاسلامي، وهذا يعني ان الاهتمام بالتراث مغفل تماما في نظم التعليم العربي، بل انه من وجهة نظر القيادات، يحتاج مستقبليا الى تأكيد وتعزيز ويحتاج اكثر الى معالجات جديدة وموضوعية دون مبالغات. وبهذا الصدد تقول **شاعرة عربية مشهورة** من الضروري تدريس تاريخ الحضارة العربية تدريسا خاليا من العاطفية والتضخيم وخاليا ايضا من تلك المهاجمة العشوائية المفعمة بمشاعر النقص والعداء التي ميزت كتابات عدد من الكتاب العرب المعاصرين الذين ملأوا قلوب القراء باليأس والنفور من حضاراتهم، ولهذا فإن دراسة الحضارات دراسة مقارنة كفيل بأن يعيد الثقة واحترام الذات الى الطالب العربي. ولعل هذه الدعوة من الشاعرة تمثل اهمية انتقال مفهومنا للهوية القومية من المفاهيم الميتافيزيقية والاقليمية للتراث والهوية القومية، تلك المفاهيم القائمة على التحديد الثابت والوجود السابق والحالي والقاطع لشخصيتنا العربية الى مفهوم دينامي يتكيف مع التحولات التاريخية والمجتمعية ويستجيب للمتغيرات من حوله[٣].

ويفتح الباب لنقد التراث فيلسوف مغربي شهير حيث يرى ضرورة اهتمام التعليم

في المستقبل بالمعرفة بالتراث العربي الاسلامي، وبتراث الانسانية عموما، بما في ذلك الفكر المعاصر، مع اعتماد النظرة التاريخية النقدية.

اما **المضامين الاخرى**، فقد تناثرت بين المهن المختلفة، فيذكر **صحفي** مثلا انه من الضروري الاهتمام بتضمين موضوع السرقات العلمية في المناهج التعليمية المستقبلية بادعاء ان ذلك واجب قومي!، فيذكر ان الاهتمام بميدان سرقة العلم «كما فعل اليابانيون والكوريون والتايوانيون، وترجمة الجديد في ميدان العلوم الطبيعية، واعتبار هذه السرقة واجب قومي وحق طبيعي للعرب حتى في ميادين نشر الكتب المترجمة وهي الان بمئات الالاف في المجالات العلمية فقط ولم تترجم بعد الى العربية، ومن المعروف ان معظم دور النشر اليابانية ترفض ارسال كتالوجات لمن يطلبها. كما تذكر **تربوية** انه من المهم تنمية الحس الفني والتذوق الجمالي لحضارتنا والحضارات الاخرى. ويذهب **تربوي** اردني الى ضرورة «التركيز على المفاهيم والمبادىء بدلا من الاستفاضة في ايراد التفاصيل في الكتب والخرائط، مما يذهب بعد زمن قصير وواضح ان هذا لا يمس المحتوى بقدر ما يشير الى طرائق التعلم واهمية تركيزها على ما يعرف باساسيات المعرفة. وقد اشار **متخصص في الدراسات المستقبلية** الى اهمية تضمين اساليب تحليل المعلومة واتخاذ القرار في مناهجنا المستقبلية العربية في حين اشار **فيلسوف مشهور** الى ضرورة تضمين التعليم الاسس النظرية وتطبيقاتها التقنية، في المناهج المستقبلية باعتبار ان المعرفة العلمية، غير مقطوعة عن مبادئها النظرية ولا عن تطبيقاتها التقنية».

والملفت للنظر ان اساتذة الجامعات والمديرين التنفيذين كانوا اكثر المهن تركيزا على «الابداع» «والتفكير العلمي»، في حين ان الاطباء والادباء والفنانين لم يذكروا منهجية التفكير العلمي والابداعي على الاطلاق، في حين ركزوا على اللياقة البدنية في مقدمة اختياراتهم ويبدو انه اختيار مبني على المقولة الشهيرة ان «العقل السليم في الجسم السليم».

وتكشف النتائج عن ان **متغير التخصص العلمي** لم يؤثر على ادراك القيادات للمضامين المستقبلية للتعليم، وان كان معامل التوافق الخاص به قد ارتفع ارتفاعا ملحوظا عن باقي المتغيرات الهيكلية الاخرى (٢٨ر).

كذلك الامر بالنسبة **لمتغير العمر**، فيوضح جدول رقم (٤١) عدم وجود فروق دالة بين الفئات العمرية، ويوجد معامل ارتباط قدره ٢٠ر على ان عدم وجود فروق دالة لم يمنع من ظهور اتجاهات تميز كل فئة عمرية عما عداها ويتسق مع ما تتسم به من خصائص وسمات.

جدول رقم (٤١)

فئات الاعمار / المضامين	٣٥ عام فاقل	٣٥-٤٥ عام	٤٥-٥٤ عام	٥٥ عام فاكثر	المجموع
البيئة	٥	٣٥	٣٥	٢٥	٢ر٥
التربية الدينية	١٤ر٦	٣٩	٣٤ر٢	١٢ر٢	٥ر٣
علوم وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات	١٤ر٧	٢٩ر٩	٣٧ر٦	١٧ر٨	٢٠ر٣
علوم الفضاء والطاقة	٩ر١	٣١ر٨	٥٠	٩ر١	٢ر٨
موضوعات تتصل بالزراعة والصحة	٣ر١	٤٠ر٦	٤٠ر٦	١٥ر٦	٤ر١
العلوم الطبيعية والبيولوجية الحديثة	١٦ر٧	١٩ر٧	٥١ر٥	١٢ر١	٨ر٥
العلوم الانسانية والاجتماعية	١٣ر٤	٢٩ر٩	٣٧ر١	١٩ر٦	١٢ر٥
برامج لتنمية المهارات الاساسية للتعامل الايجابي	١٥٩	٣٥ر٢	٣١ر٨	١٧ر١	١١ر٤
تدريبات لتحقيق اللياقة البدنية	٧ر٧	٣٨ر٥	٣٨ر٥	١٥ر٤	٣ر٤
منهجية التفكير العلمي والابداعي	١٠	٣٥	٣٥	٢٠	٧ر٨
التربية الاقتصادية	١٤ر٩	٣٧ر٣	٣٤ر٣	١٣ر٤	٨ر٧
التراث العربي الاسلامي والتربية القومية	٦ر٥	٤٣ر٥	٣٩ر١	١٠ر٩	٥ر٩
اخرى	٦ر٣	١٥ر٦	٤٦ر٩	٣١ر٢	٤ر١
المجموع (٧٧٤)	١٢ر٣	٣٢ر٤	٣٨ر٢	١٧ر١	١٠٠

مؤشرات احصائية

مربع كاي = ٣٧ر٢٥ غير دال معامل التوافق = ٢٠ر

فحماسة الشباب هي في الغالب تترواح بين العقلانية والتنوير من جهة، والدين والتراث من جهة اخرى. فأما بالنسبة للجانب الاول فنجد مفكرا شابا يحدد اهم الميادين المتسقبلية لمضمون التعليم العربي في خمس ميادين هي :-

اولا: الاهتمام بشرح القاعدة العقلية (العقلانية) وراء كل اكتشاف تكنيكي او كل قاعدة او حتى معادلة، ثانيا: الاهتمام بتوضيح تعددية صور استخدام القاعدة العقلانية، وثالثا: الاهتمام بمبدأ الوحدة العميقة للجنس الانساني والوحدة التاريخية الضرورية للقومية العربية وللمجتمعات العربية، ورابعا: اضافة كل العلوم ومنجزات التكتيك الحديثة، وخامسا: الاهتمام بالتطبيقات العملية خارج المدرسة لكل المناهج التعليمية والدروس وادائها يدويا (المقصود عمليا).

اما بالنسبة للجانب الثاني نجد مفكر شاب اخر يؤكد على ضرورة تجلية الموروث العربي الاسلامي واسهامه في تطوير العلم والثقافة والحضارة العالمية !! ويذكر مفكر شاب ايضا ان «الميدان الاساسي الذي ارى الاهتمام به هو الميدان العقيدي الديني واقصد به الاسلامي سواء من ناحية الممارسة الفعلية في النشاط التعليمي لقيمه ومبادئه وسلوكياته او من ناحية التدريس النظري لهذه المبادىء والتاريخ. واعتقد ان هذا هو المحتوى الرئيسي الذي يجب الالتفات اليه.

في حين كان تركيز القيادات من جيل المفكرين **الكبار** على توجيه المناهج المستقبلية لخدمة قضايا واحتياجات التنمية الذاتية المستقلة، الشخصية والوطنية والقومية، فعلى سبيل المثال ينبهنا سياسي جزائري بارز الى انه من المهم ان لا نقوم بتكوين «فردي» اذ بذلك نقوم بتجنيد امكانياتنا بغرض التكوين للاخرين وهذا ما لاحظناه خلال الثلاثين سنة الاخيرة، ان نختار المضمون الذي يساعد على تطوير مواردنا الذاتية او على الرغم من تشابهها فإن التخصص الاقليمي ودفعه لضغط تكاليف الانتاج يعتبر من الامور الخاصة بظاهرة التكاليف المقارنة وكفاءة القطر فيها وعلى هذا الاساس يمكن توجيه المناهج التربوية لخدمة الشوؤن الاقتصادية الفردية والاجتماعية على حد سواء.

كما يذكر اعلامي اردني من الجيل نفسه ان مضمون التعليم يجب ان يراعي فيه احتياجات كل قطر من الوطن العربي حسبما تحتمه اوليات ذلك القطر كما يركز اقتصادي سوداني على احد جوانب تنمية الشخصية وهو الجانب النقدي بقوله ضرورة « تنمية الملكات النقدية حتى يتسنى للمجتمع افراز مجموعة من المفكرين الاصيلين لقيادته وريادته واستكشاف مستقبله».

واذا انتقلنا **لجيل الشيوخ** نجده يركز على الاساليب التعامل مع المستقبل !! فينادي باتاحة مساحات واسعة في المناهج المستقبلية لمعالجة المجهول وغير المتوقع، ويذكر وينبه «عرب» الى ضرورة ان تتضمن الصيغة الجديدة لمناهجنا المستقبلية ربط المعرفة العملية بالحقائق مع المعرفة العملية بالحياة، وتيسر التعامل الكفء مع البدائل العديدة فيها. وان توفر هذه الصيغة للتعليم المستقبلي للوطن العربي الاهتمام الواجب باحداث المستقبل

البعيدة، وان تغذي احساسه بامكانياته واحتمالاته، وان تطلق تصوراته من أسر الماضي والحاضر الراهن، ويتطلب ذلك ان يشتمل مضمون ما يقدم في هذه الصيغة على التصورات والتنبؤات عن هذا المستقبل وحول الاعمال والمهن فيه، وعن اشكال العلاقات، وعن انواع المشكلات الاخلاقية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن ان تصادف . . اناس . . هذا المستقبل . . الخ (*)

واخيرا، يقودنا **شيخ من شيوخ الفكر التربوي العربي** الى الاسس المكينة التي ينبغي التركيز عليها في اختيار المضامين المستقبلية للتعليم وهي **اربعة**: - انسانية التعليم (مكان الانسان في نظام المجتمع وحقوقه الفكرية والاجتماعية والاقتصادية) - ديموقراطية التعليم (تكافؤ الفرص عمليا، ومن حيث الديموقراطية كأسلوب حياة للفرد والمجتمع، وممارستها داخل العملية التعليمية) - وظيفية التعليم للتنمية والعمل والابتكار - قومية التعليم ولاء للوطن القطري والعربي بما فيها قضية التعريب.

ج - خلاصة نتائج الجولة الاولى

يمكن تلخيص نتائج هذه الجولة في ان قيادات الرأي والفكر العربي قد حددت اثني عشر مضمونا مجددا للمناهج التعليمية المستقبلية، تتصل بالبيئة ومشكلاتها وصيانتها، وبالعلوم البيولوجية والطبيعية الحديثة، وبجوانب النمو المتكامل والمواطنة، ومهارات العمل والانتاج الى جانب العلوم الانسانية والاجتماعية وتاريخ الحضارات واللغات، ومنهجية التفكير العلمي والابداعي، هذا الى جانب ميادين المعلومات والاتصال والطاقة والفضاء وغيرها، وقد اشار بعض المشاركين الى محاور محددة لمضمون التعليم ومنطلقاته الاستراتيجية تتصل بديموقراطيته وانسانيته وقوميته واستمراريته وحواريته والتعلم الذاتي . . الخ.

وقد اظهرت النتائج الاحصائية وجود ارتباط متوسط القوة بصفة عامة بين هؤلاء المفكرين بصرف النظر عن انتماءاتهم القطرية او الاقليمية او الوظيفية او التخصصية او النوعية او التعليمية او المهنية، مما يشير، مرة اخرى الى وجود درجة عالية من التوحد الفكري تجاه قضية مضمون التعليم. على ان مثل هذا التوحد لا يمنع من وجود بعض التباينات في ادراك معاملات الارتباط التي تم استخراجها بين هذه المتغيرات الهيكلية وتلك الاختلافات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤٢)

معاملات ارتباط مضامين التعليم بالمتغيرات الهيكلية (البنائية) للدراسة

المتغير البنائي	القطري	العمري	النوعي	التعليمي	المهني	التخصصي
معاملات الارتباط مع المضامين المستقبلية للتعليم	٢٠ر	٢٠ر	١٤ر	١٠ر	٢٠ر	٢٨ر

ومن الجدول رقم (٤٢) يتضح ان التباين (المحدد) بين القيادات في ادراك المضامين المستقبلية للتعليم، يمكن تفسيره بقدر معقول من الثقة على اساس **المتغير التخصصي**، وفي المقام الثاني على اساس متغيرات المهنة والاعمار والاقطار، وفي المقام الثالث على اساس المتغير النوعي، واخيرا على اساس متغير المؤهل. فالمتغير التخصصي بهذا الشكل يكمن وراء ٢٨ بالمائة من حجم الاختلاف في اتجاهات المفكرين، يليه متغيرات المهنة والاعمار والاقطار وكل منها يفسر ٢٠ بالمائة ثم باقي المتغيرات الاخرى. وهذه النتجية تؤكد، مرة اخرى، ان الاختلافات بين قادة الفكر العربي ربما ترجع الى اختلاف لغة الحوار، اي الى التخصصات العلمية التي يستندون اليها، اكثر منها قطرية او عمرية او غيرها.

ثانيا: تحليل نتائج الجولة الثانية:

أ - التحليل العاملي

اتساقا مع ما تم اتباعه من قبل، فقد تم استخدام اسلوب التحليل العاملي في التعرف على المكونات العاملية لمضمون التعليم كما عبر عنها الخبراء. ويلاحظ انه قد تم الاستفادة من نتائج الجولة الاولى مع تضمين ما رؤي الاستفادة منه من الادبيات المتصلة بالموضوع ولم ترد في استجابات العينة. وطبقا لخطوات التحليل العاملي السابق الحديث عنها، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة الخاصة بالمضامين المستقبلية للتعليم، وتم الحصول على مصفوفة لمعاملات الارتباط بين مفردات مضمون التعليم بعضها بالبعض الاخر باستخدام طريقة بيرسون للقيم الخام. تلي ذلك اجراء عمليات التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية بطريقة المكونات الرئيسية لهوتلنج، والجزء (أ) من الجدول رقم (٤٣) يوضح هذه المكونات الاساسية لهذه المضامين المستقبلية (قبل التدوير) والذي نستطيع ان نستنتج منه ان قطاعا غير قليل من تلك المضامين قد تشبع بالعامل الاول بنسبة تباين حوالي ٢٣٪ من التباين الكلي، في حين ان باقي العوامل

جدول رقم (٤٣)

الفقرات التي تقيس المضمون المستقبلي للتعليم قبل التدوير وبعده

العوامل	(أ) العوامل قبل التدوير					قيم الشيوع	(ب)العوامل المتعامدة (فاريماكس)					قيم الشيوع	(ج) العوامل المائلة (بروماكس)				
	١	٢	٣	٤	٥		١	٢	٣	٤	٥		١	٢	٣	٤	٥
١ . البيئة ومشكلاتها وطرق استغلالها	٥٣٥	٢٩٠	١٢٣	٠٨٣-	٠٩١	٤٠١	١٣١	٤٥٩	١٥٠	٢١١	٣٢٦	٤٠١	٠٤٥	٤١٢	٠٧٠	١٤٨	٣١١
٢ . علوم دينية	٢٤٠	١٩١	٥١٤	٤٠٤	١٥٨	٥٤٧	٤٤٤	٠٩٩	٣٣٦	٤٣٦	١٩٣	٥٤٧	٤٤٤	١٦١	٤٠٢	٤٢٥	١٥٦
٣ . التربية الدينية	٢٢٤	٢٢١	٣٥٥	٣٣٧	٥٨٨	٦٨٤	٠٣١	١١٣	٠٢٨	٠٤٣	٨١٧	٦٨٤	٠١٤	٠٨٩	٠٧٤	١٠٥	٨٣٧
٤ . علوم الاتصال والمعلومات	٣٦٢	٤٠٨	٠٠٥	٢٥٤	٢٨٢	٤٤٢	٠٥٥	٦٥٣	١٠٣	٠٣٩	٠٢٦	٤٤٢	١٢٠	٦٨٢	٠٣٨	٠٩٦	٠٣٩
٥ . علوم الفضاء والطاقة	٤٠٧	٣٠٥	١٦٩	١٩٨	٤٢٩	٥١٠	١٢١	٦٩٩	٤٧٧	٠٢١	٠٦٤	٥١٠	٠٧٦	٧٣٨	١٣٤	٠٨٩	٠٥٤
٦ . موضوعات تتعلق بالغذاء في الصحة	٦٦٠	٠٨٤	٠٩٣	١٧١	٢٨٦	٥٦٣	٥٠٦	٤١٧	١٣٨	٣١١	١٣٣	٥٦٣	٤٥٥	٣٤٦	٠٥٠	٢٤٩	١٨٣
٧ . العلوم الطبيعية والرياضيات	٢٦٠	١٧٢	١٣٢	٧٢٣	١٧٥	٦٦٨	٠٠٤	٠٩٤	٠٥٧	٧٣٧	٣٣٦	٦٦٨	٠٧٧	٠١٢	٠٢٠	٧٨٨	٣٩٨
٨ . العلوم الانسانية والاجتماعية	٤٢٧	٣٣٩	٠٤٤	٤٤٣	٤٢٠	٦٧٢	٠٦٤	٠٨٢	٢٢٤	٧٠٢	٣٤٤	٦٧٢	١٨٦	٠٤٤	١٧٤	٧١٤	٢٩٣
٩ . موضوعات التذوق الفني والادبي	٦٢٠	٣٨٩	١٥٠	١٢٩	٠٠٧	٥٧٥	١٢٩	٦٣٠	١٤٢	٢١١	٣١٢	٥٧٥	٠٢٩	٥٩٣	٠٤٣	١٣٤	٣٠٠
١٠ . برامج تنمية مهارات التفاعل والمواطنة	٦٠٣	١٢٩	٥٧٥	١٢٧	٠٨٨	٧٣٥	٢٢٤	١٥٥	٨١١	٠٥٨	٠٠٣	٧٣٥	١٤٧	٠٣٣	٨١١	٠٠٥	٠٥٣
١١ . برامج لاكتشاف المواقب والابتكار	٥٠٧	٠٧٨	٦١٥	٠٥٢	١٨٧	٦٧٩	١٠٦	٠٥٥	٨٠٦	١٢٠	٠١٩	٦٧٩	٠٢٥	٠٧٢	٨٢٠	٠٨٩	٠٢١
١٢ . تدريبات لتحقيق اللياقة البدنية	٣٧٠	٤٥٥	٢١٨	٠٥٩	١٥٧	٤٢٠	٦٣٩	٠٦٦	٠٠١	٠٦٤	٠٥٢	٤٢٠	٦٧٢	٠٢٨	٠٤٤	١٣٠	٠٧٨
١٣ . موضوعات التربية الاستهلاكية	٥١٣	٠٥٤	٠٧٦	١٠٩	١٩٠	٦١٧	٧٠٠	٠٩٢	٢٧٩	٠٢٦	٢٠١	٦١٧	٧٠٨	١٩٥	٢٥٠	١٠٥	١٥٨
١٤ . موضوعات التربية السكانية	٦١١	٣٩٢	١٦٠	٠٥٦	١١٤	٥٦٩	٧٠٦	٢٠٢	١٦٢	٠٤٥	٠٢٥	٥٦٩	٧٠١	١٢٨	٠٩٦	٠٤٢	٠١٦
الجذر الكافي	٣ر١٥٧	١ر٤١٦	١ر٢٧٣	١ر١٨٩	١ر٠٤٩	٨ر٠٨٤	١ر٩٦٩	١ر٨١٥	١ر٦٥٣	١ر٤٤٠	١ر٢٠٨	٨ر٠٨٤					
نسبة التباين	٢٢ر٥٥	١٠ر١٤	٩ر٠٩	٨ر٤٩	٧ر٤٩	٥٧ر٧٦	١٤ر٠٦	١٢ر٩٦	١١ر٨١	١٠ر٢٩	٨ر٦٣	٥٧ر٧٥					

الاخرى (اربعة عوامل) بلغت نسبة تشبع كل منها على انفراد حوالي ٨ر٨٪ من التباين الكلي. وباجراء عملية التدوير المتعامد بطريقة «فاريماكس» لكايزر لاضفاء دلالة منطقية واضحة للعوامل، وتحقيق عدالة في توزيع تباين المصفوفة العاملية، ثم استخلاص خمسة عوامل تستوعب حوالي ٥٨٪ من التباين الكلي يوضحها الجزء رقم (ب) في الجدول رقم (٤٣)، وبفحص العوامل التي تم الحصول عليها نتبين انها تكاد تتجمع في عاملين تقريبا، الاول والثاني، وفيما يلي تفاصيل كل عامل منهما:

العامل الاول: وتشبعت عليه البنود الخمسة الاتية مرتبة تنازليا وفق نسبة التشبعات:

١ . موضوعات التربية السكانية (٧٠٦ر)
٢ . موضوعات التربية الاستهلاكية (٧٠٠ر)
٣ . تدريبات لتحقيق اللياقة البدنية والتربية العسكرية (٦٣٩ر)
٤ . موضوعات تتعلق بالغذاء والصحة النفسية والجسمية للفرد والمجتمع (٥٠٦ر)
٥ . علوم دينية كالفقه والحديث والتفسير والقرآن الكريم (٤٤٤ر)

ويبدو ان هذا العامل معبر في عمومه عن موضوعات تتصل **«بعلاقة الانسان بالطبيعة والكون»**، وهي تشكل بصورة عامة المواضيع التي تتصل بالتربية السكانية والاستهلاكية، وتدريبات اللياقة البدنية والعسكرية، هذا الى جانب موضوعات الغذاء. والصحة الجسمية والنفسية، ثم موقف الانسان من الكون في علاقته بربه وهو ما تتضمنه العلوم الدينية.

العامل الثاني: واسهمت فيه اربعة عوامل بتشبعات دالة وهي مرتبة تنازليا نسبة التشبعات:

١ . علوم الفضاء والطاقة (٦٩٩ر)
٢ . موضوعات التذوق الفني والادبي (٦٣٠ر)
٣ . علوم الاتصال والمعلومات (٦٥٣ر)
٤ . البيئة ومشكلاتها وطرق استغلالها واساليب حمايتها وصيانتها (٤٥٩ر)

ويبدو ان معالم هذا العامل تشير الى علوم **«بينية مستقبلية»** وهي تشكل بصورة عامة

مجموعة التخصصات التي تعتمد على التداخل والتشارك بين العلوم Inter and Trans - Dis-ciplaniry كعلوم الفضاء والبيئة والسيبرناطقيا والاتصال والمعلومات وموضوعات التذوق الفني والادبي التي ترتكز على مفاهيم علمية وسيكولوجية وسيسولوجية، وكلها ميادين تشارك فيها التخصصات وتتداخل على نحو يسهم في حل مشكلات المجتمع والانتاج المعقدة.

العامل الثالث: واسهم في هذا العامل ميدانان وذلك بالتشبعات التالية:

١ . برامج لتنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي والتعاون والمواطنة	(٨١١ر)
٢ . برامج ومناشط لاكتشاف المواهب وتنمية واثارة الابتكار	(٨٠٦ر)

ويشير هذا العامل الى **«السياقات الاجتماعية للابداع»**، وهي تلك السياقات التي تقوم على توفير مناخ اجتماعي وديموقراطي لتنمية المهارات الاساسية للتفاعل الايجابي بشتى صورة وكذلك التخطيط الفعال للبرامج والمناشط الديموقراطية التي تقوم لاكتشاف مواهب المبدعين:

العامل الرابع: وتضم تشبعين هما:

١ . العلوم الطبيعية والبيولوجية الحديثة	(٧٣٧ر)
٢ . العلوم الانسانية والاجتماعية	(٧٠٢ر)

وهو عامل يشير الى «وحدة المعرفة» خاصة الثقافتين العلمية والادبية وهو النهج الذي تتجه اليه الآن كافة المعارف والثقافات ولعل اوضح تأثيراته ظهور الاساليب المتداخلة والبينة السابق الحديث عنها. وبيان المعرفة في هذه التشكيلة الموحدة (علوم طبيعية وبيولوجية مع علوم انسانية واجتماعية) يمهد لوحدة المعرفة وتكامل صورتها لدى المتعلم الخامس:

وعليه تشبع واحد فقط دال كما يلي

التربية الدينية كمادة دراسية واحدة (٨١٧ر)

وهو يشير الى عامل «التربية الدينية» وهو ما يتطابق مع ما جاء في الاهداف بشأن التنشئة الدينية.

ويتضح لنا من فحص هذه العوامل اننا قد انتهينا الى خمسة انماط محددة لمضامين التعليم، يغلب على كل منها مضمون معين تقريبا، **اولاها** يشير الى علاقة الانسان بالطبيعة والكون، **وثانيها** الى العلوم والتخصصات البينية والمستقبلية، **وثالثها** الى السياقات الاجتماعية للابداع، **ورابعها** الى وحدة المعرفة، اما العامل الخامس فيتصل بالتنشئة الدينية. على انه يجدر بنا ان نشير الى اننا لا نستطيع ان ندعي أن كل الميادين او العوامل قد اندرجت تحت واحد من هذه الانماط الخمسة طواعية، ولا سيما في العامل الاول.

ب ـ المضمون المستقبلي للتعليم، في ضوء متغيرات الدراسة

وفي ضوء نتائج التحليل العاملي السابقة يمكن تتبع مدى تأثير العوامل الخمسة السابقة بالمتغيرات البنائية للدراسة. وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات العاملية وفقا للمتغيرات الخمسة للدراسة، ثم تم اجراء تحليل تباين متعدد لمعرفة تأثر المضامين المستقبلية بالمتغيرات البنائية، ويوضح الجدول رقم (٢) بالملاحق نتائج هذا التحليل والتي نستطيع ان نتبين منه ما يلي:

أ . ان متغير التخصص قد أثر تأثيرا ذا دلالة على ادراك العامل الاول من المضامين المستقبلية للتعليم العربي اذ بلغت قيمة (ف) بالنسبة له (٤٢ر٥)، وهي ذات دلالة عند مستوى اقل من ٠٠١ر، اما باقي المتغيرات فلم يكن تأثيرها ذا دلالة مقبولة.

ب . ولتعميق فهمنا للنتائج السابقة استخدم اسلوب شيفيه للمقارنات البعدية كاجراء بعدي، دقيق وحساس، لاظهار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة، على العامل الاول من المضامين المستقبلية للتعليم حسب متغير التخصص. وتشير نتائج هذه المقارنات الى ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين انما يعزى، في الغالب، الى الفروق بين متوسطات درجات العامل الاول للمضامين التعلمية من قبل المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، والمتخصصين في العلوم الاجتماعية لصالح الفئة الاولى.

ج . او بالنسبة لباقي العوامل فلا نجد اي تأثير دال احصائيا بالمتغيرات لبنائية للدراسة، وهذا يشير الى توحد في موقف القيادات، بمختلف انتماءاتهم القطرية والنوعية والتخصصية والعمرية والتعليمية، تجاه المضامين المستقبلية للتعليم العربي التي تمثلها العوامل الاربعة الباقية.

الجولة الثالثة

أ - الصورة العامة

تم في هذه الجولة تطوير ميادين مضمون التعليم لكي تتناسب مع مقترحات المشاركين في الجولتين الاولى والثانية، واضيف اليها ما يناسبها من الادبيات التربوية، وقد طلب من كل مشارك تحديد درجة مرغوبية كل ميدان على حد وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات (مرغوب جدا، مرغوب فيه، مرغوب عنه).

جدول رقم (٤٤)

التوزيع النسبي لاستجابات افراد عينة الجولة الثالثة على مدى مرغوبية مضمون التعليم المستقبلي (نسب مئوية)

المرغوبية	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١) البيئة ومشكلاتها واستغلالها	٩ر٥٥	١ر٤٤	-
٢) قيم ومهارات العمل اليدوي المنتج	٤ر٦٣	٦ر٣٦	-
٣) الديانات والعقائد السماوية	٧ر٢٦	٣ر٦٦	٧
٤) مهارات النقد والتقويم المنهجي	٥ر٧٨	٤ر١٩	١ر٢
٥) مهارات التعليم الذاتي	٤ر٦٤	٢ر٣٢	٣ر٣
٦) قضايا الانتاج والاستهلاك والتنمية	٦ر٥٧	٤ر٤٢	-
٧) التأكيد على اساسيات المعرفة العلمية والاجتماعية	٦ر٧٣	٣ر٢٥	١ر١
٨) العناية بالجسم الانساني والصحة الشخصية والمجتمعية	٧ر٥١	٣ر٤٨	-
٩) قيم وسلوكيات التعاون والمشاركة	٧ر٦٨	٢ر٢٩	١ر٢
١٠) مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات	٧٥	٢٥	-
١١) اللغة العربية	٨ر٨٧	٢ر١٢	-
١٢) اللغات الاجنبية	٩ر٦٠	٠ر٣٨	١ر١
١٣) التربية القومية	١ر٦٢	٩ر٣٧	-
١٤) التعرف على الثقافات والحضارات	٤ر٤٢	٤ر٥٥	٢ر٢
١٥) تنمية المشاعر والانفعالات الفردية	٧ر٢٠	٢ر٥٥	١ر٢٤
الجملة	٦ر٥٩	٧ر٣٧	٨ر٢

مؤشرات احصائية :-

مربع كاي = ٨٩١ر٣١٠ — معامل الاتفاق = ٤٣٠ر

معامل فاي = ٣٠١ر — مستوى الدلالة = ٠٠٠ر

يوضح الجدول رقم (٤٤) الصورة العامة لاستجابات المشاركين نحو درجة مرغوبية كل هدف على حده، ومنه نتبين ان معظم الميادين المطروحة نالت مرغوبية شديدة من قبل المشاركين، ومنه نتبين كذلك ان هناك تسعة ميادين قد ارتفعت عن المتوسط العام للمرغوب جدا. وهذه الميادين هي على الترتيب. اللغة العربية (٨ر٨٧٪) ومهارات النقد والتقويم المنهجي (٥ر٧٨٪)، ومهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سن مبكرة (٧٥٪)، التأكيد على اساسيات المعرفة العلمية والاجتماعية (٦ر٧٣٪)، وقيم وسلوكيات التعاون والمشاركة الاجتماعية (٧ر٦٨٪)، ومهارات التعليم الذاتي (٤ر٦٤٪)، وقيم ومهارات العمل اليدوي المنتج (٤ر٦٣٪)، والتربية القومية (١ر٦٢٪)، واللغات الاجنبية (٩ر٦٠٪). في حين انخفضت باقي الميادين عن المتوسط العام واحتل قاع الاختيارات المرغوبة جدا ميدانا تنمية المشاعر والانفعالات الفردية (١ر٢٤٪) والديانات والعقائد السماوية (٧٪).

ب ـ التباينات القطرية :

يعكس الجدول رقم (٤٥) توزيع استجابات قيادات الراي العام المشاركين في الجولة الثالثة نحو كل ميدان من ميادين المضمون المستقبلي للتعليم العربي طبقا لانتماءاتهم القطرية.

ومن الجدول نتبين ان المضمون الذي انفرد بقيمة تقدير «مرغوب جدا» من المشاركين من الاقاليم الثلاثة: المشرق والخليج ووادي النيل وارتفع عن المتوسط العام بما يترواح بين اثنين وعشرون درجة مئوية الى حوالي ثلاثين درجة هو «اللغة العربية»، وتأخرت الى المرتبة الثانية في اختيارات عينة، المغرب العربي (٦ر٨٤٪) ليفسح المجال امام مهارات النقد والتقويم المنهجي لتحتل المرتبة الاولى (٣ر٩٢٪) بارتفاع قدرة اربعون درجة كاملة عن المتوسط العام.

وبشكل اكثر تفصيلا نجد انه جاء في مقدمة اختيارات عينة «المشرق العربي» بعد اللغة العربية على الترتيب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وقيم ومهارات العمل اليدوي المنتج، وقيم وسلوكيات التعاون والمشاركة الاجتماعية (٨ر٧٥٪)، فمهارات التعليم الذاتي (٧١٪)، فالتأكيد على اساسيات المعرفة العلمية والاجتماعية، ثم التربية القومية (٧ر٦٩٪)، فقضايا الانتاج والاستهلاك والتنمية، والعناية بالجسم الانساني

والصحة الشخصية والمجتمعية (٦ر٦٥٪) وكل هذه المضامين فاقت المتوسط العام (٦ر٦٢٪) في حين جاء ميدان «الديانات والعقائد السماوية» في مؤخرة الاختبارات (١ر٢٤٪) وهذا ليس معناه اغفال قيمة هذا الجانب بل انه ربما يشير الى اعتقاد هؤلاء المفكرين ان المجتمع المستقبلي سيكون علمانيا وسينعكس هذا بالضرورة على التعليم فلن يتضمن تدريس للديانات والعقائد المساوية، هذا مع احتمال اخر هو موقف عدد من هؤلاء المفكرين من قضية الدين عموما.

في حين نجد في عينة الخليج والجزيرة العربية ان المضامين التي نالت المقدمة بعد اللغة العربية، على الترتيب، قيم ومهارات العمل اليدوي (٧٩٪) التأكيد على اساسيات المعرفة العلمية والاجتماعية (٨ر٧٧٪)، ومهارات النقد والتقويم المنهجي (٧ر٧٣٪) ومهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (٢ر٧٢٪)، وقيم وسلوكيات التعاون والمشاركة الاجتماعية، والتربية القومية (٧٠٪)، البيئة ومشكلاتها، العناية بالجسم الانساني (١ر٦١٪)، والملفت حقا ان موضوع الديانات والعقائد السماوية جاء دون المتوسط العام بحوالي عشرين درجة (٢ر٤١٪) وهذا غير متوقع اطلاقا، ولكنه ينسجم مع التفاسير السابقة لهدف التنشئة الدينية المستنيرة السابق عرضها. وقد جاء ميدان تنمية المشاعر والانفعالات الفردية في مؤخرة اختبارات هذه العينة (٨ر٢٧٪).

اما في عينة وادي النيل فنجد ان مهارات النقد والتقويم المنهجي جاءت في المرتبة الثانية بعد اللغة العربية (٧ر٨٥٪) ثم مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والتأكيد على اساسيات المعرفة (٨ر٨٢٪)، في حين جاءت في مؤخرة اختبارات هذه العينة تنمية المشاعر والانفعالات الفردية (٥ر١١٪) ثم الديانات والعقائد السماوية (٦ر٢٧٪).

اما قيادات المغرب العربي، فقد جاءت في مقدمة اختياراتهم تنمية لمهارات النقد والتقويم المنهجي فاللغة العربية وقيم ومهارات العمل اليدوي المنتج، واللغات الاجنبية (٢ر٦٩٪) قضايا الانتاج والاستهلاك والتنمية (٥ر٦١٪) ثم مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (٣ر٥٨٪) فالتأكيد على اساسيات المعرفة (٦ر٥٤٪). في حين جاءت في مؤخرة اختياراتهم «الديانات والعقائد السماوية» (١ر٩٪).

وبالنسبة للمتغيرات البنائية الاخرى فلم تكن هناك فروق ذات دلالات احصائية لها.

جدول رقم (٤٥)

التوزيع النسبي لاستجابات افراد عينة الجولة الثالثة على مدى مرغوبية المضمون المستقبلي موزعة الاقطار التي تنتمي اليها القيادات (نسب مئوية)

الاقاليم	المشرق العربي			الخليج والجزيرة			وادي النيل			المغرب العربي		
مدى المرغوبية	مرغوب			مرغوب			مرغوب			مرغوب		
	جدا	فيه	عنه	جدا	فيه	عنه	جدا	فيه	عنه	جدا	فيه	عنه
البيئة	٥١ر٥	٤٨ر٥	-	٦١ر١	٣٨ر٩	-	٥٨ر٦	٤١ر٤	-	٥٣ر٩	٤٦ر١	-
قيم ومهارات العمل اليدوي	٧٥ر٨	٢٤ر٢	-	٧٩	٢١ر٠	-	٣٥ر٧	٦٤ر٣	-	٦٩ر٢	٣٠ر٨	-
الديانات والعقائد السماوية	٢٤ر١	٦٩	٦ر٩	٤١ر٢	٤٧ر١	١١ر٧	٢٧ر٦	٦٩	٣ر٤	٩ر١	٨١ر٨	٩ر١
مهارات النقد والتقويم المنهجي	٦٩ر٧	٣٠ر٣	-	٧٣ر٧	٢١	٥ر٣	٨٥ر٧	١٠ر٧	٣ر٦	٩٢ر٣	٧ر٧	-
مهارات التعليم الذاتي	٧١	٢٢ر٦	٦ر٥	٥٧ر٩	٤٢ر١	-	٦٧ر٩	٢٨ر٦	٣ر٦	٥٠ر٠	٥٠ر٠	-
قضايا الانتاج	٦٥ر٦	٣٤ر٤	-	٥٠	٥٠	-	٥١ر٧	٤٨ر٣	-	٦١ر٥	٣٨ر٥	-
التأكيد على اساسيات المعرفة	٦٩ر٧	٣٠ر٣	-	٧٧ر٨	١٦ر٧	-	٨٢ر٨	١٧ر٢	-	٥٤ر٦	٤٥ر٤	-
العناية بالجسم الانساني	٦٥ر٦	٣٤ر٤	-	٦١ر١	٣٨ر٩	-	٣٥ر٧	٦٤ر٣	-	٣٨ر٥	٦١ر٥	-
قيم وسلوكيات التعاون والمشاركة الاجتماعية	٧٥ر٨	٢٤ر٢	-	٧٠	٢٥	٥	٦٦ر٧	٣٠	٣ر٣	٥٣ر٨	٤٦ر٢	-
مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات	٧٥ر٨	٢٤ر٢	-	٧٢ر٢	٢٧ر٨	-	٨٢ر٨	١٧ر٢	-	٥٨ر٣	٤١ر٧	-
اللغة العربية	٩٠ر٦	٩ر٤	-	٨٢ر٤	١٧ر٦	-	٨٩ر٣	١٠ر٧	-	٨٤ر٦	١٥ر٤	-
اللغات الاجنبية	٥٦ر٣	٤٣ر٨	-	٤٢ر١	٥٢ر٦	٥ر٣	٧٥	٢٥	-	٦٩٢	٣٠ر٨	-
التربية القومية	٦٩ر٧	٣٠ر٣	-	٧٠ر٠	٣٠	-	٥١ر٧	٤٨ر٣	-	٥٣ر٩	٤٦ر١	-
التعرف على الثقافات والحضارات	٤٣ر٨	٥٦ر٣	-	٤٤ر٤	٥٥ر٦	-	٤٨ر٤	٣٨ر٣	٣ر٤	٢٣ر١	٦٩ر٢	٧ر٧
تنمية المشاعر والانفعالات الفردية	٢٦ر٧	٥٠	٢٣ر٣	٢٧ر٨	٥٠	٢٢ر٢	١١ر٥	٦٥ر٤	٢٣ر١	١٥ر٤	٥٣ر٨	٣٠ر٨
الجملة	٦٢ر٦	٣٥ر١	٢ر٣	٦٠ر٩	٣٥ر٥	٣ر٦	٥٨ر٣	٣٩ر١	٢ر٦	٥٢ر٩	٤٣ر٩	٣ر٢

مؤشرات احصائية :-

مربع كاي = ١٢٤ر٩٩
معامل الانفاق = ٤٥٤ر
مستوى الدلالة = ٠٠١ر

مربع كاي = ٥١ر٤٢
معامل الانفاق = ٣٩٦ر
مستوى الدلالة = ٠٠٤ر

مربع كاي = ١٢٩ر٧٤
معامل للانفاق = ٤٨٣ر
مستوى الدلالة = ٠٠١ر

مربع كاي = ٣٥٨ر٧٠
معامل الانفاق = ٥٢١ر
مستوى الدلالة = ٠٠٠١ر

الجولة الرابعة

يمكن تلخيص نتائج هذه الجولة في الشكل رقم (٢) والذي نتبين منه :

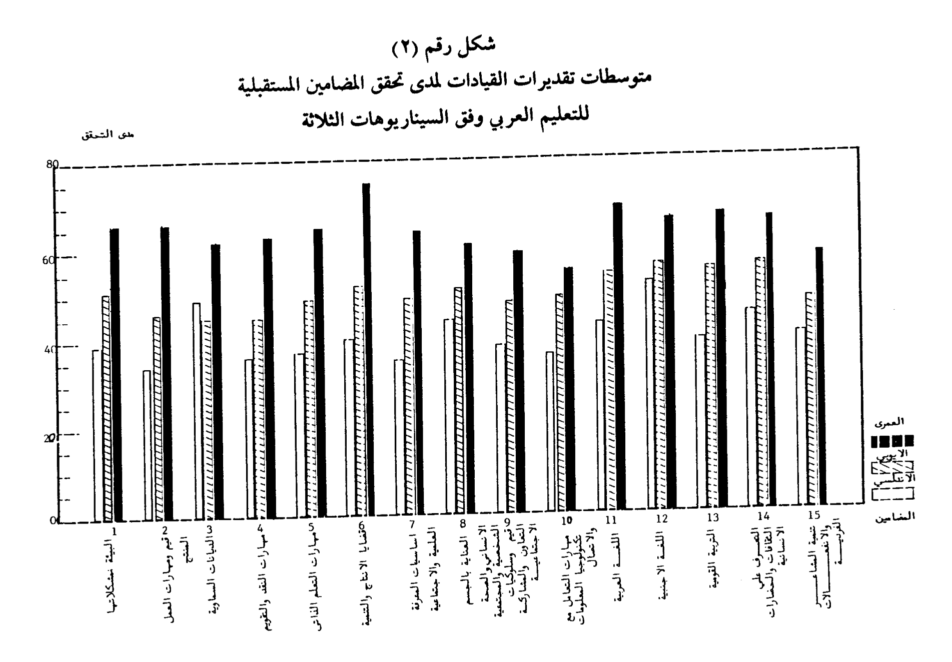
١ - ان توقع تحقق السيناريو التشاؤمي سيؤدي الى انخفاض مدى تحقق كل المضامين المستقبلية للتعليم عدا المضمون الخاص بالديانات والعقائد السماوية، والمضمون الخاص باللغات الاجنبية حيث يمكن توقع حدوثها بدرجة متوسط .

٢ - ان توقع تحقيق السنياريو الاصلاحي سوف يؤدي الى تحقق المضامين المستقبلية للتعليم العربي بدرجة متوسطة عدا المضامين المتصلة بقيم ومهارات العمل اليدوي المنتج، الديانات والعقائد السماوية، مهارات النقد والتقويم المنهجي، التأكيد على اساسيات المعرفة العلمية الاجتماعية، قيم وسلوكيات التعاون والمشاركة الاجتماعية والتي سوف تنخفض درجة توقعها عن ٥٠٪ .

٣ - ان توقع حدوث السيناريو الابداعي سيؤدي الى توقع كافة المضامين المستقبلية بدرجة متوسطة فيما عدا مضمونين تقريبا احداهما المتصل بقضايا الانتاج والاستهلاك والتنمية، واللغة العربية، اللذان يتوقع تحققهما بدرجة عالية .

شكل رقم (٢)

متوسطات تقديرات القيادات لمدى تحقق المضامين المستقبلية للتعليم العربي وفق السيناريوهات الثلاثة



هوامش الفصل الرابع ومراجعه

(١) من مظاهر هذا الاهتمام ما صدر من عدد من المفكرين الفلسطينيين والمؤسسات الفلسطينية بشأن التقدم العلمي الصهيوني وما شابه. ومن بين أهم هذه الاصدرات كتابات المفكر العربي الفلسطيني انطوان زحلان عن **(العلم والتعليم العالي في اسرائيل)** ترجمة محمد صالح العالم، دار الهلال، (١٩٧٠) مؤسسة الدراسات الفلسطينية، واصدارات دار الجليل بالقدس وبخاصة ترجمتها لكتاب: **اسرائيل عام ٢٠٠٠: تصورات اسرائيلية**. ودراسة يوسف مروه عن **«اخطار التقدم العلمي في اسرائيل»** (بيروت: منظمة التحرير الفلسطينية مركز الابحاث، ١٩٦٧) الخ.

(٢) انظر دراسة جيدة بهذا الخصوص في:
سعاد خليل اسماعيل، اخرون: واقع تخطيط وادارة تطوير المناهج في البلاد العربية: دراسة مسحية، التربية الجديدة، السنة الثانية: العدد الخامس، نيسان / ابريل ١٩٧٥، ص ٩٣ وما بعدها.

(٣) حول نقد المفهوم الميتافيزيقي للهوية القومية العربية، انظر: نديم البيطار: حدود الهوية القومية: نقد عام، (بيروت: دار الوحدة، ١٩٨٢).

(٤) يقصد بالدراسات البينية، في معناها الواسع، كل المحاولات الغير تخصصية Nondisciplinary في البحث والادارة والتعليم. ولكن الاستخدام الاكثر قبولا هو انها تتضمن المجهودات المبذولة نحو استحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين اخرين او اكثر موجودين بالفعل، واذا احرز التخصص الجديد نتائج حقيقية مقبولة على نطاق واسع اعتبر التخصص الجديد علما جديدا. ويستخدم اسلوب التخصصات البينية في مجال البحث العلمي، حيث يقوم به عالم او اكثر يريد ان يحل مجموعة من مشكلات التي يمكن الوصول لحلولها عن طريق وضع تخصصات قائمة فعلا وتحويلها الى تخصص جديد مثال ذلك الفيزياء الفلكية Astro - Physics ، والفيزياء الحيوية Bio Physics .

للمزيد حول هذه الدراسات واوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين غيرها من الدراسات والاساليب، انظر: ضياء الدين زاهر: مستقبل اسلوب التخصصات البينية في الدراسات الجامعية ومحدداته، في: اكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، **«المؤتمر العربي لتطوير تعليم الفيزيقا في الجامعات»** القاهرة: ١٨-٢٢ ديسمبر ١٩٨٢ (القاهرة اكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا واليونسكو ١٩٨٣، ص ١٧١-١٧٢).

Kockelmans, Joseph J, Why interdisciplinarity ? In: Joseph J. Kockelmans, **Interdisciplinarity and Higher Education**, (Philadelphia, The Pannsyivani State University Press, 1979), PP. 123-160.



الفصل الخامس

ادارة التعليم العربي وصيغه المستقبلية

مقدمة :

تشير الادارة التعليمية، في تحليلها النهائي، الى عمليات توجيه النظام التعليمي نحو اهدافه وغاياته المرجوة، وتتوسل في ذلك بتخطيط للاستراتيجيات والتكنيكات والمهام التعليمية، وتنظيم ومتابعة وتقويم للموارد البشرية والمالية والفيزيقية، لـذا فان الادارة التعليمية دالة حضارية للتعليم في تقدمه اوتخلفه.

ومن الجدير بالذكر انه في ضوء العديد من العوامل المجتمعية والتعليمية[1]، تكاثرت مسئوليات الادارة التعليمية العربية، وتخلفت اساليب ادارة هذه النظم والمؤسسات التعليمية، بشكل جعلها عاجزة، في كثير من الاحيان، عن اداء وظائفها على النحو المطلوب، كما زاد انكفاؤها على ذاتها وعلى مشكلاتها الانية مما افقدها فرصة اخذ المبادرة لتوظيف التطورات التي تعتري التعليم انيا ومستقبليا او ملاحقتها، ومن شأن هذا كله جمودها. ومن هنا توجهنا الى عينة القيادات والنخب العربية للتعرف على اتجاهاتها نحو مستقبل الادارة التعليمية العربية وطبيعة الصيغ والتنظيمات الادارية اللازمة لتحقيق الاهداف المستقبلية للتعليم العربي، ومن المهم ان نشير الى اننا سوف نتناول نتائج هذه الاتجاهات من جانبين:

أ - الادراة المسقبلية للتعليم العربي.
ب - التنظيم والصيغ المستقبلية للتعليم العربي.

وسوف نعرض كلا منها على انفراد بغية تعميق الصورة المستقبلية لهما:

اولا : الادارة المستقبلية للتعليم :

وسوف نعرض النتائج المتصلة بها وفق تطورها مع جولات الدراسة.

أ - نتائج الجولة الاولى:

لم يتعرض استبيان الجولة الاولى بصفة مباشرة لموضوع الادارة التعليمية المستقبلية للتعليم العربي، وانما جاءت نتائج هذه الجولة، لا سيما المتصلة بمقترحات التطوير، بعدد من النقاط الهامة المتصلة بالادارة، والتي يمكن اجمالي اهمها فيما يلي، التوسع في استخدام الميكنة الالكترونية في مكاتب الادارة لاداء وظائفها، استخدام وسائل حديثة لتقويم اداء العاملين في مجال التعليم، اللامركزية في التخطيط للتعليم، توسيع مجالات المشاركة

الاهلية والشعبية في تمويل التعليم لتشمل مجالات متعددة (مادية ومعنوية واشرافية)، انشاء مجلس اعلى للتربية والتعليم يتولى مسؤولية التخطيط والتنسيق التربوي بين مؤسسات الادارة التربوية العليا في الدول العربية.

وقد امكن الاستفادة من هذه النتائج في تضمينها لاستبيان الجولة الثانية.

ب - نتائج الجولة الثانية:

١ - التحليل العاملي

بالافادة من نتائج الجولة الاولى وبما تم الاستعانة به من ادبيات الموضوع تمت صياغة عشرة بنود تمثل البدائل او الاختيارات المتوقعة لادارة التعليم العربي في القرن الحادي والعشرين. وقد تم استخدام اسلوب التحليل العاملي لمعالجة نتائج الجولة الثانية على نفس الخطوط التي اتبعناها من قبل. حيث تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات، وكذا مصفوفة الارتباط الخاصة بمعاملات الارتباط بدائل الادارة المستقبلية التعليمية بعضها بالبعض الاخر، كما حسبت بطريقة بيرسون للقيم الخام. وباجراء عمليات التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية بطريقة المكونات الرئيسية، ثم الحصول على الجدول رقم (٤٦)، وفي الجزء (أ) منه تتضح المكونات الاساسية لبدائل واختيارات الادارة التربوية التي توضح ان العامل الاول هو «العامل العام» الذي تتشبع حوله معظم البنود اذ بلغت نسبة تباينه ١٥ر٥٢٪ من التباين الكلي، في حين نجد ان نسب تشبع باقي البنود ٤ر١١٪ فقط من التباين الكلي. وباجراء عملية التدوير المتعامد (بطريقة الفاريماكس) ثم استخلاص عاملين يستوعبان حوالي ٦٤٪ من تباين المصفوفة الارتباطية، فاذا فحصنا العاملين تفصيلا نجد ما يلي:

العامل الاول: وتشبعت عليه ثمانية بنود مرتبة تنازليا وفقا لحجم التشبعات كما يلي:

١) انشاء صندوق عربي لتمويل التعليم يسهم فيه كل قطر حسب امكاناته الاقتصادية (٨٣٩ر)

٢) اتباع اساليب ادارية متقدمة (٨٠٨ر)

٣) اتساع مجالات المشاركة الاهلية (٧٨٦ر)

٤) استخدام وسائل حديثة لتقويم اداء العاملين في مجال التعليم (٧٨١ر)

٥) تطبيق المفهوم الواسع للادارة الذي يشمل
التخطيط والتنسيق والمتابعة والتقويم (٧٦٥ر)

٦) انشاء مجلس اعلى للتربية والتعليم
في البلاد العربية (٦٧٩ر)

٧) التوسع في استخدام الميكنة الالكترونية
في مكاتب الادارة لاداء وظائفها (٦٤٧ر)

٨) زيادة المشاركة الشعبية في تمويل التعليم
تخفيفا لعبء الحكومات (٦٢٩ر)

جدول رقم (٤٦)
الفقرات التي تقيس ادارة التعليم في المستقبل قبل التدوير وبعده

العوامل	(أ) العوامل قبل التدوير		قيم الشيوع	(ب) العوامل المتعامدة		قيم الشيوع	(ج) العوامل المائلة	
انشاء مجلس اعلى عربي للتنسيق التربوي	٦٤٧	٢١٥	٤٦٤	٦٧٩	٠٥١	٤٦٤	٧٠٦	٠٩٣
تطبيق المفهوم الواسع للادارة	٨٠٩	٠٥٠	٦٥٧	٦٥٧	٢٦٦	٦٥٧	٧٦٧	١١٢
تولي المحليات مسئولية التخطيط التربوي	٥٧٠	٣٦٠	٤٥٢	٣٨٨	٥٤٩	٤٥٢	٣٣٣	٤٨٦
زيادة المشاركة الاهلية والشعبية في تمويل التعليم	٧٥٧	١٧٨	٦٠٥	٦٢٩	٤٥٧	٦٠٥	٥٩٩	٣٣٨
انشاء صندوق عربي لتمويل التعليم	٧٧٤	٣٢٣	٧٠٤	٨٣٩	٠٠١	٧٠٤	٨٨٠	١٧٩
استمرار اوضاع الادارة التعليمية التقليدية كما هي	٢٤٠	٨٤٠	٧٦٣	١٠٣	٨٦٧	٨٦٣	٢٢٤	١٢٠
اتباع اساليب ادارية متقدمة	٧٥٤	٢٩٠	٦٥٣	٨٠٨	٠٢٣	٦٥٣	٨٤٤	١٤٩
التوسع في استخدام ميكنة الالكترونية في مكاتب الادارة	٧٨١	١٩١	٦٤٧	٦٤٧	٤٧٨	٦٤٧	٦١٥	٣٥٦
اتساع مجالات المشاركة الاهلية	٨٤٢	٠٢٣	٧٠٩	٧٨٥	٣٠٤	٧٠٩	٧٨٣	١٤٦
استخدام وسائل حديثة لتقويم اداء العاملين في مجال التعليم	٨٣٧	٠٢٤	٧٠١	٧٨١	٣٠١	٧٠١	٧٧٩	١٤٤
	٥ر٢١٥	١ر١٤٠	٦ر٣٥	٤ر٦٠٧	١ر٧٤٨	٦ر٣٥٢		
نسبة التباين	٥ر٢١٥	١ر١٤٠	٦ر٣٥	٤ر٦٠٧	١ر٧٤٨	٦ر٣٥٢		

ويبدو ان هذا العامل يشير، في مجمله الى احداث «**تغييرات جذرية في نمط الادارة التعليمية في التعليم العربي المستقبلي**» والذي يقوم على استخدام مفاهيم واساليب ادارية حديثة واتباع وسائل حديثة في تقويم اداء العاملين التربويين، والتعاون العربي المشترك ماليا وتخطيطيا مع امكانية التوسع في المشاركة الشعبية من قبل الجماهير في المسائل التعليمية فكرا ورقابة وتمويلا واتخاذا للقرارات.

العامل الثاني : وتشعب عليه بندان مرتبان تنازليا وفقا لحجم تشبعاتها كما يلي:

١) استمرار اوضاع الادارة
التعليمية التقليدية السائدة كما هي (٨٦٧ر)

٢) تولي المحليات مسئولية التخطيط التربوي
كل في نطاقها الجغرافي (٥٤٩ر)

وواضح ان هذا العامل يعبر، في مجمله عن توجه مضمونه «**استمرارية الادارة التعليمية التقليدية السائدة**»، بما يتضمنه ذلك من استمرار الاوضاع التقليدية السائدة البعيدة عن التجديد، وضيقة المفاهيم، ومحدودة الاساليب، غير انه يدعو لمزيد من اللامركزية في عملية ادارة التعليم وتخطيطه على مستوى المحليات، وهو امر لا يخرج كثيرا عما هو سائد حاليا.

نلخص مما سبق الى ان التحليل العاملي قد اقام لنا الدليل على وجود عاملين، يمثل كل منهما اتجاها مضادا للاخر، فبينما نجد عاملا منها «**امتدادياً**» يعتقد في امكانية استمرارية الاوضاع السائدة في الادارة التعليمية العربية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، نجد عاملاً اخر «**تجديدياً**» حيث يشير الى تبدل ايجابي في المفاهيم والاساليب والتقنيات المستخدمة في الادارة التربوية، كما يعتمد على المشاركات الشعبية في دعم حركة الادارة مفاهيميا وماليا وفيزيقيا.

٢ - الادارة التربوية في ضوء متغيرات الدراسة:

وبنفس الخطوات السابق ذكرها في الفصول السابقة امكن اجراء تحليل تبايني متعدد لدراسة المتغيرات الهيكلية على بدائل الادارة التعليمية ويوضح الجدول رقم (٣) بالملحق نتائج هذا التحليل والذي نستطيع ان نتبين منه ما يلي:

أ) ان ايا من المتغيرات الهيكلية لم يؤثر تأثيرا ذا دلالة على ادراك العامل الاول من الادارة.

ب) ان متغير التخصص من بين جميع المتغيرات هو الذي اثر تأثيرا ذا دلالة احصائية على ادراك العامل الثاني، حيث بلغت قيمة ف (٦ر٥٣) وهي ذات دلالة عند مستوى اقل من ٠٠١ر (٠٠٠٣ر)، وهو مستوى مقبول في دراستنا الحالية. وباتباع اسلوب شيفيه للمقارنات البعدية لتعميق فهمنا لهذه الدلالة واظهار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على العامل الثاني حسب متغير التخصص نجد الجدول رقم (٤٧) يوضح نتائج هذه الاجراء، حيث نجد ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين انما يعزى، في الغالب، الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات العامل الثاني للادارة من قبل المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية لصالح الفئة الاولى. وهي نتيجة تحتاج مرة اخرى لمزيد من الدراسة والتحليل اذ انها تشير الى اختلاف المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية عما عداهم من المتخصصين في العلوم الاخرى لا سيما العلوم الاجتماعية!!.

جدول رقم (٤٧)

نتائج اختيار شيفية للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات في درجات افراد العينة على العامل الثاني في ادارة التعليم موزعة حسب متغير التخصص

التخصص	علوم طبيعية هندسية وطبية	علوم تربوية ونفسية	علوم اجتماعية	علوم انسانية
علوم طبيعية وهندسية وطبية	-	٣٦ر	٦٣ر	٦٢ر
علوم تربوية ونفسيـــة		-	٩٩ر*	٢٦ر
علوم اجتماعية		-		١٫٢٥ر
علوم انسانية				-

* دال عند الـ ٠١ر.

٣ - اهم البدائل المتمناه لادارة التعليم المستقبلي:

بسؤال القيادات عن اهم البدائل التي يتمنون حدوثها مع بدايات القرن الحادي والعشرين في مجال الادارة التعليمية تبين ان البدائل الادارية التي حازت على اعلى الاستجابات من بين كافة البدائل المستقبلية لادارة التعليم العربي هي:

- **انشاء مجلس اعلى للتربية والتعليم يتولى مسئولية التخطيط والتنسيق التربوي بين مؤسسات الادارة التربوية العليا في الدول العربية**: وقد جاء هذا الاختيار في المرتبة الاولى لكل من المشرق العربي ووادي النيل والمغرب الكبير بينما جاء في المرتبة الثالثة لنخبة الخليج العربي. وكون هذا الاختيار في مقدمة اختيارات القيادات يشير الى اهميته كمظهر قوي للوحدة العربية وتعبير عن امنية تحقيقها، مع توقع تحقيق هذه الامنية كما ورد في التوقعات الخمس السابقة. ولعل مجيئها في مرتبة متأخرة نسبيا في نخبة الخليج مرده الى ان هذه الدول تمتلك بالفعل مجلسا اعلى للتربية والتعليم فيما بينها يقوم بدور تخطيطي وتنسيقي مقبول فالحاجة اليه بين الدول العربية ككل تقل نسبيا. والواضح في الاختيار الافادة من وضع استراتيجية عربية موحدة للتربية تحقق الاهداف العليا للامة العربية.

- **تطبيق المفهوم الواسع للادارة الذي يشمل التخطيط والتنسيق والمتابعة والتقويم**: وقد جاء في المرتبة الاولى في نخبة الخليج والجزيرة العربية والمرتبة الثانية في نخبة المغرب العربي والثالثة في المشرق العربي، بينما جاء في المرتبة الرابعة في نخبة وادي النيل. وهو اختيار يعبر عن إدراك واضح من جانب القيادات العربية باهمية التحول عن المفاهيم التقليدية الضيقة للادارة التعليمية والتي جعلتها صنوا لعمليات الضبط وتيسير الامور داخل مؤسسات التعليم بما يتفق مع اهواء السلطة السياسية، وبما لا يتناسب مع التحديات والمستجدات التي تواجه المؤسسة التعليمية اليوم، والتي اصبحت مطالبة بالاسهام الفاعل في المجتمع وفي تنميته وتقدمه عبر مفاهيم واسعة تلتفت للمستقبل قدر ادراكها للحاضر وتحدياته، وتأخذ باساليب التخطيط العلمي والتنسيق والمتابعة والتقويم.

- **انشاء صندوق عربي لتمويل التعليم يسهم فيه كل قطر حسب امكاناته الاقتصادية**: وقد جاء في المرتبة الثانية في اختيارات نخب المشرق ووادي النيل مما يعكس حاجتها الشديدة لمصدر قومي لتمويل التعليم، في حين جاء في المرتبة الرابعة والخامسة في اختيارات المغرب الكبير والخليج العربي على الترتيب. ويبرز **مفكر لبناني** هذا الاختيار بقوله «. . . ان نفقات التعليم، واعداد المعلمين، والتجهيز التكنولوجي التعلمي يضطرد ارتفاعها ولا بد من تكامل عربي في تحملها ولعل انشاء صندوق عربي لتمويل التعليم» خطوة في سبيل ذلك.

- **اتساع مجالات المشاركة الاهلية**: وقد جاء هذا الاختيار في نخبة الخليج في المرتبة الثانية وفي مراتب تالية لنخب وادي النيل والمشرق العربي والمغرب الكبير. وهو اختيار يتسق مع ادراك النخب لمحدودية الدعم الحكومي العربي لتمويل التعليم، وان الحاجة

ملحة لدعم شعبي في كافة المجالات المتصلة بالتعليم من تبرع بالاراضي الى بناء مراكز وللمؤسسات التعليمية، ودعم مراكز البحث العلمي، وابداء الرأي والاسهام في عمليات اتخاذ القرارات، الاشراف المباشر على دور التعليم ومتابعتها، والتطوع بالتدريس او التدريب، والمشاركة في وضع المناهج وغيرها.

- **استخدام وسائل حديثة لتقويم اداء العاملين في مجال التعليم**: وقد جاء هذا الاختيار في المرتبة الثالثة لنخبة المغرب العربي الكبير في حين تأخرت التراتيب بالنسبة لنخب المشرق والخليج والجزيرة (الى المرتبة السادسة) وادي النيل (الثامنة). وبدهي ان مثل هذا الاختيار يعكس العناية باحكام السيطرة على العملية التعليمية في داخل التعليم ورفع كفايتها مع العناية بالعنصر البشري فيها. وقد وجد ان تراتيب الاقاليم الاربعة ترتبط ارتباطا قوياً ودالا احصائيا عند اقل من ٠١ر.

ج - نتائج الجولة الثالثة:

وفي هذه الجولة تم تطوير البدائل والاختيارات المستقبلية لادارة التعليم العربي وفقا لما ركزت عليه النخب العربيه، بحيث تبلورت في سبعة بدائل واختيارات فقط، وقد طلب من كل مشارك تحديد درجة مرغوبية كل هدف على حدة وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات (مرغوب جدا - مرغوب - غير مرغوب عنه). ثم طلب مدى تحديد درجة امكانية التحقق لكل بديل على حده وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات (ممكن - محتمل - اقل احتمالا) وسوف نتناول كلاً منها مستقل بغرض الايضاح.

١ - البدائل المستقبلية المرغوبة في الادارة التعليمية :

الجدول رقم (٤٨) يوضح الصورة العامة لاستجابات النخب نحو درجة مرغوبية كل بديل على حدة، ومنه نتبين في نظرة سريعة ان هناك شبه موافقة على قائمة البدائل المقترحة، وبتفحص اكثر نجد ان تطبيق المفاهيم الواسعة للادارة التربوية الحديثة جاء في مقدمة اختيارات النخب حيث هناك اتفاق نسبي عليه (٩ر٧٨٪) تلاه المشاركة الاهلية والشعبية في تمويل التعليم (١ر٧٣٪) ثم انشاء «صندوق عربي لتمويل التعليم يسهم فيه كل قطر حسب امكاناته الاقتصادية» (٧ر٧١٪)، ثم نجد الاربعة بدائل الباقية تقل عن المتوسط العام بدرجات متفاوته وهي على الترتيب اتباع اساليب وتقنيات ادارية متقدمة (٢ر٦٣٪)، انشاء مجلس اعلى للتربية والتعليم في البلاد العربية (٨ر٦٢٪)، التوسع في استخدام الميكنة الالكترونية في مكاتب الادارة لاداء وظائفها (١ر٦١٪)، واخيرا استخدام وسائل حديثة لتقويم اداء العاملين في مجال التعليم (٩ر٦٠٪).

جدول رقم (٤٨)

التوزيع النسبي لاجمالي استجابات النخب العربية حول مرغوبية امكانية تحقيق البدائل والاختيارات المستقبلية لادارة التعليم العربي (نسب مئوية)

وجه المقارنة البدائل والاختيارات	(أ) المرغوبية			(ب) امكانية التحقق		
	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	ممكن	محتمل	اقل احتمالا
انشاء مجلس اعلى عربي للتخطيط والتنسيق التربوي	٦٢ر٨	٢٦ر٦	١٠ر٦	٥٢ر٤	٢٦ر٢	٢١ر٤
تطبيق المفاهيم الواسعة للادارة التربوية الحديثة	٧٨ر٩	٢٠	١ر١	٦٥ر١	٢٧ر٧	٧ر٢
اتباع اساليب وتقنيات ادارية متقدمة	٦٣ر٢	٣٤ر٥	٢ر٣	٤٩ر٣	٣٢ر٥	١٨ر٢
استخدام وسائل حديثة لتقويم اداء العاملين العاملين في مجال التعليم	٦٠ر٩	٣٧	٢ر١	٥١ر٢	٣٥ر٧	١٣ر١
انشاء صندوق عربي لتمويل التعليم	٧١ر١	٢٣ر٩	٤ر٤	٤٤ر٨	٢٩ر٩	٢٥ر٣
التوسع في استخدام الميكنة الالكترونية	٦١ر١	٣٢ر٢	٦ر٧	٦٠ر٢	٢٦ر٥	١٣ر٣
زيادة المشاركة الاهلية والشعبية في تمويل التعليم	٧٣ر١	٢٠ر٤	٦ر٥	٤٥ر٤	٣٨ر٤	١٦ر٣
الجملة	٦٧ر٤	٢٧ر٧	٤ر٩	٥٢ر٦	٣١	١٦ر٤
مؤشرات احصائية	مربع كاي = ٢٦ر٠٠٨ معامل التوافق = ر١٩٨ مستوى الدلالة = ر٠١١			مربع كاي = ٢٠ر٠٠٣ معامل التوافق = ر١٨٢ مستوى الدلالة = ر٠٦		

وهذه النتائج تشير بدرجة مقبولة الى ان هذه البدائل مرغوب فيها بدرجة او باخرى فلم ترتفع نسبة «مرغوب عنه» اي بديل منها عن ١٠ر٦٪. ويلاحظ كذلك انه توجد فروق لها دلالة احصائية عند حوالي ر٠١ بين البدائل حسب درجات المرغوبية مما يشير الى استقلالية كل منها عن الاخرى. في نفس الوقت لم نجد اية فروق احصائية ذات دلالة بين المتغيرات الهيكلية للبحث وبين البدائل على مقياس المرغوبية.

٢ - امكانية تحقق بدائل ادارة التعليم خلال العقود القادمة:

يوضح الجزء (ب) من الجدول رقم (٤٨) التوزيع النسبي لاستجابات النخب حول مدى امكانية تحقق البدائل والخيارات للادارة التعليمية المستقبلية ومنه نتبين ان بديلين فقط هما اللذان فاقا المتوسط العام بالنسبة لدرجة امكانية حدوثها في المستقبل وهم «تطبيق

المفاهيم الواسعة للادارة التربوية الحديثة» (١ر٦٥٪) وهو البديل الذي نال اعلى نسبة في اختيار «مرغوب جدا» كما سبق ذكره، ثم التوسع في استخدام الميكنة الالكترونية في مكاتب الادارة (٢ر٦٠٪) اما باقي البدائل والاختيار فقد انخفضت عن المتوسط العام بدرجات متفاوتة على اننا نجد ان نسبة امكانية تحقق اقلها درجة وهو «انشاء صندوق عربي لتمويل التعليم» متوسطة (٨ر٤٤٪). ومن ناحية اخرى نجد انه اقلها احتمالا في تقدير النخب العربية (٣ر٢٥٪)، وهذا يعني في التحليل النهائي ان هذه البدائل ممكن تحققها في المستقبل القريب او البعيد بالنسبة لادارة التعليم العربي ولكن بدرجات متفاوتة، فبينما تزداد نسبة امكانية تحقق « تطبيق المفاهيم الواسعة للادارة التعليمية والتوسع في استخدام الميكنة الالكترونية في مكاتب الادارة التعليمية، تقل باقي البدائل والخيارات، ولكن لا يمكن استبعاد حدوثها خلال العقود الثلاثة القادمة.

د - نتائج الجولة الرابعة:

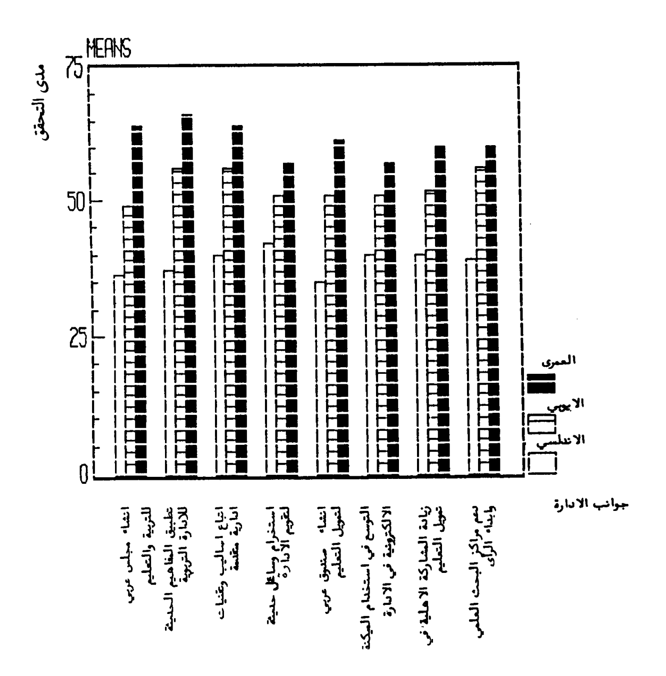
وقد طلب من كل متخذ قرار شارك في هذه الجولة ان يضع تقديرا رقمياً لمدى تحقق كل من مفردات الادارة المستقبلية للتعليم في بواكير القرن الحادي والعشرين طبقا لكل سيناريو من السيناريوهات الثلاثة على حده.

ويلخص الشكل رقم (٣) النتائج في صورة «متوسطات» تقديرات الخبراء والقيادات لمدى تحقق كل جانب من جوانب الادارة وفقا للسيناريوهات. ومن الشكل نتبين ما يلي:

١) انخفاض مدى تحقق الجوانب السبعة للادارة التعليمية بصفة عامة، في ظل توقع السيناريو الاندلسي (سيناريو التردي).

٢) ان تحقق السيناريو الاصلاحي (الأيوبي) او الوحدوي (العمري) لقادر على تحقيق جوانب الادارة المستقبلية للتعليم العربي بدرجة متوسطة ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون القيادات الفكرية تعتقد ان الادارة التعليمية لكي تخلع عن نفسها ثوب التقليدية والمركزية، الذي ورثته لمدة طويلة، تحتاج الى سنوات طوال اكثر من العقود الثلاثة القادمة، وهي نظرة تشاؤمية.

شكل رقم (٣)
تقديرات القيادات الفكرية لمدى تحقق جوانب الادارة المستقبلية للتعليم العربي وفقا للسيناريوهات الثلاثة



ثانيا: الصيغ المستقبلية للتعليم العربي:

ويمكن تتبع النتائج على النحو التالي:

أ - نتائج الجولة الاولى:

١ - الصورة العامة

طلب من النخب تحديد اي الصيغ التعليمية المستقبلية اكثر ملائمة لاقطارهم وقد طرحت خمس تصورات خاصة بهذة الصيغ وهي: -

- التركيز على التعليم المدرسي، ومـزيج من التعليم المـدرسي العام والتقني، مؤسسات متنوعة للتعليم غير النظامي، والتعليم الذاتي، مزيج مما سبق، ثم طلب منهم اقتراح صيغ اخرى في حالة عدم رضائها عن التصورات السابقة.

ويوضح الجدول رقم (٤٩) توزيع استجابات النخب حول هذه الصيغ.

جدول رقم (٤٩)

توقعات النخب التعليمية بشأن الصيغ التعليمية المستقبلية

الصيغ	التكرار	٪
استمرار صيغة التعليم النظامي	٣٢	٨ر٨
مزيج من التعليم المدرسي العام والتقني	١٢٢	٣٣ر٦
مؤسسات متنوعة للتعليم غير النظامي	٦٩	١٩
التعليم والتعلـم الذاتي	٣٩	١٠ر٧
مزيج مما سبق	٩٩	٢٧ر٣
اخرى	٢	٦ر
المجموع	٣٦٣	١٠٠

ومن قراءة الجدول نتبين ان ايا من الصيغ المطروحة لم يَحُز على اجماع النخب، في حين ان الصيغة الاكثر قبولا كـانت «مزيـج من التعليم المدرسي العـام والتقني» بنسبة ٣٣ر٦٪، وهي صيغة تعني في تحليلها الاخير، استمرارية تطوير المدرسة الحالية بشكل يجعلها اكثر كفاية وفعالية، واكثر خدمة لاهداف مجتمعها. وقد جاءت في المرتبة الثاني صيغة شكل النظام التعليمي مؤسساته بصورة تجعلها قادرة على تلبية متطلبات بيئتها، واكثر مرونة

في اساليب القبول او الالتحاق بها واساليب تدريسها، وتركيزها على عمليات التعلم الذاتي واضفائها الطابع المهني والتقني على مشتملات مناهجها. هذا في الوقت الذي نجد فيه نسبة لا بأس بها من النخب ترشح الصيغ التي تخدم الاقليات والمجالات المهنية في المجتمع لاحتلال المرتبة الثالثة، وهي صيغة المؤسسات المتنوعة للتعليم غير النظامي. كما ركز فريق من القيادات على صيغ التعليم الموازي (كالتعلم عن بعد، والتعلم بالمراسلة، واساليب استخدام الحاسبات الالية في التعليم (التعليم والتعلم الذاتي) على اساس انها سوف تكون الصيغ الاكثر رواجا في بدايات القرن الحادي والعشرين.

واخيرا، جاءت صيغة التعليم النظامي في مؤخرة الاختبارات، ولعل هذا الاختيار في حد ذاته يعكس احتمالات منها ان هناك من يعتقد في جدوى النظم التعليمية السائدة الان على امل تطويرها وزيادة فاعليتها، واغلبية هؤلاء من التربويين، وفي هذا الصدد يناصر مفكر موريتاني فكرة بقاء التعليم النظامي، مع تطوير نظام التعليم الاصيل «المحاظر» ودعمه ليواصل دوره الحضاري الشامل والذي استمر لمدة عدة قرون في نشر الثقافة الاسلامية المزدهرة في القطر وضمان اشعاعه في غرب افريقيا كلها.[١]

وبالنسبة للصيغ التعليمية الاخرى اقترح مفكر اردني صيغة تقوم على «تعليم وعمل او مشاركة في الحياة Apprenticeship يوم مدرسي واخر حياتي او اسبوع مدرسي واخر حياتي لاشراك المجتمع في التعليم والمدرسة في المجتمع، وبذلك تتضاعف سعة الابنية المدرسية والمؤسسات المختلفة.[٢]

٢ ـ التأثيرات الهيكلية على ادراك الصيغ المستقبلية للتعليم العربي:

لم تكشف النتائج عن وجود اية تأثيرات للمتغيرات الهيكلية على الاختيارات، فيما عدا متغير التخصص والجدول رقم (٥٠) يوضح ذلك:

حيث تشير قراءة الجدول الى ان هناك فروقا بين التخصصات غير راجعة للصدفة وهي دالة عند ٠٥ر. كما ان توقع استمرار صيغة التعليم النظامي الحالي قد حازت اغلبية شديدة من قبل التربويين (١ر٦٢٪) بما يفوق المتوسط العام بـ ٥٦ نقطة تقريبا، ولعل اصحاب هذا التخصص ادرى الناس بواقع هذه الصيغة ومدى تجذرها في الواقع المجتمعي العربي وصعوبة تغييرها، لذا فانهم ايضا كانوا اعلى التخصصات توقعا لصيغة تعليمية تقوم على مزج التعليم النظامي العام بالتعليم التقني وهي صيغة لا تعدو تجويدا لصيغة التعليم العام ـ اما باقي الصيغ الاخرى فقد حدثت تشتتات واضحة بشأنها.

جدول رقم (٥٠)

توقعات النخب التعليمية بشأن الصيغ التعليمية المستقبلية

موزعة وفقا لانتماءاتها التخصصية (نسب مئوية)

التخصصات / الصيغ المستقبلية	علوم طبيعية وطبية وهندسية	علوم اجتماعية	علوم تربوية ونفسية	علوم انسانية	الجملة
	(٥٥)	(١٠٤)	(١٥٧)	(٣١)	
استمرار صيغة التعليم النظامي	١٣ر٨	١٧ر٢	٦٢ر١	٦ر٩	٨ر٤
مزيج من التعليم المدرسي العام والتقني	١٤ر٧	٢٤ر١	٥٠ر٩	١٠ر٣	٣٣ر٤
مؤسسات متنوعة للتعليم غير النظامي	١٠ر٨	٣٠ر٨	٤٤ر٦	١٣ر٩	١٨ر٧
التعليم والتعلم الذاتي	١٥ر٨	٤٢ر١	٣٤ر٢	٧ر٩	١١
مزيج مما سبق	١٩ر٦	٣٦ر١	٣٩ر٢	٥ر٢	٦ر
المجموع ( )	١٥ر٩	٣٠	٤٥ر٢	٨ر٩	١٠٠

مؤشرات احصائية

مربع كاي = ٢٦ر٨٧ مستوى الدلالة الاحصائية = ٠٥ر

ب - نتائج الجولة الثانية:

١ - التحليل العاملي

تمكينا من تعميق صورة اتجاهات النخب نحو تنظيم التعليم وصيغة المسقبلية، ثم تطبيق استبيان الجولة الثانية متضمنا اهم نتائج الجولة الاولى، مع تضمينه ما رؤي الاستفادة به من ادبيات المجال، حيث قدمت ستة صور للصيغ المتوقعة مستقبليا، وطلب من النخب ابداء الرأي بشأنها من حيث درجة الموافقة الشديدة الى المعارضة الشديدة.

واتساقا مع الرغبة المعلنة في التحري عن معايير موضوعية لتقييم نتائج هذه الجولة، ثم معالجة هذة النتائج باستخدام اسلوب التحليل العاملي، على نفس الخطوط السابق اتباعها من قبل. حيث تم حساب المتوسطات والانحرفات المعيارية لدرجات افراد العينة على المقياس الخاص بتنظيم التعليم، ثم تم التوصل الى مصفوفة الارتباط الموضحة. ثم تم اجراء عمليات التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية بطريقة المكونات الرئيسية والجزء (أ)

من الجدول رقم (٥١) يوضح هذه المكونات الاساسية والذي تستنتج منه ان قطاع كبير من مفردات تنظيم التعليم وصيغه تشبعت بالعامل الاول (عامل عام).

وباجراء عملية التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس لكايزر، تم استخلاص خمسة عوامل تستوعب حوالي ٥٤ر٦٪ من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية، فاذا اردنا ان نستزيد علما بتفاصيل العوامل الخمسة نجد ما يلي:

العامل الاول:

تشبعت عليه ستة بنود من تنظيم التعليم الاتي مرتبة تنازليا وفق حجم التشبعات:

١) مرونة نظم القبول والانتقال من مستوى تعليمي
الى اخر ومن مؤسسة الى اخرى (٧٣٤ر)
٢) بروز دور مؤسسات التعليم غير النظامي بحيث
تصبح الوسيط الاساسي في تعليم المواطنين (٦٩٠ر)
٣) اتساع التعليم الموازي الذي يوفر فرص التعليم
للذين لم تتح لهم الامكانية (٦٥٧ر)
٤) التوسع في الجامعات المفتوحة (٦٢١ر)
٥) زيادة فرص التعليم المتناوب والانتظام في
الدراسة بعض الوقت الى جانب العمل (٦٣١ر)
٦) تحول المدارس الى مراكز تعليمية مفتوحة لكل فئات العمر (٦١٢ر)

وبدهي ان هذا العامل يشير الى «**التحولات الجذرية في تنظيم وصيغ التعليم العربي المستقبلي**» ضمن سياسات فاعلة لربط التعليم والمجتمع في اطار مفتوح.

العامل الثاني:

وتشبعت عليه ثلاثة بنود وهي مرتبة تنازليا وفق حجم التشبعات كما يلي:

١) بدء الالزام في سن الخامسة بدلا من السادسة (٦٢٣ر)
٢) اضافة رياض لاطفال الى سلم التعليم النظامي (٦٦٧ر)
٣) استمرار الاعتماد على صيغة التعليم
النظامي مع الجمع بين الدراسات النظرية والتطبيقية
(المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية) (٥٩٠ر)

جدول رقم (٥١)

الفقرات التي تقيس تنظيم التعليم في المستقبل قبل التدوير وبعده

العوامل	(أ) العوامل قبل التدوير					قيم	(ب) العوامل المتعامدة (فاريماكس)					قيم	(ج) العوامل المائلة (بروماكس)				
البدائل والاختيارات	١	٢	٣	٤	٥	الشيوع	١	٢	٣	٤	٥	الشيوع	١	٢	٣	٤	٥
استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي كما هو الان	١٤٣	٢٤٤	٢٦٣	٧٣٣	٠٤٠	٦٨٨	٠٤٩	٠٩٩	٢٨٤	٢٤٠	٧٣٤	٦٨٨	٠١٩	١٣٥	٢٨٥	٢٢٢	٧٥٦
استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي مع تطويرها	٢٨٢	٥٥٥	١٠٩	٠٦٨	٠٢٣	٤٠٤	٠٤٣	٥٩٠	٠٦٤	٠٧٩	٢١٠	٤٠٤	٠٢٧	٥٩٥	٠٦٠	٠٤٨	٢٣٦
اضافة رياض الاطفال الى سلم التعليم النظامي	٣٣٧	٥٤٦	٣٠٤	١٤١	١٣٨	٥٤٢	٢٠٢	٦٦٧	٠٧١	١٤٨	٢٢٦	٥٤٢	١٦٠	٦٥٩	٠٧٩	٠٣٢	١٩١
بدء الالزام في سن الخامسة بدلا من السادسة	٢٤٤	٥٦٨	٠٩٥	٠٩٤	١٢٤	٤١٥	٠٠٤	٦٢٣	١٥٣	٠٣٩	٠٥٠	٤١٥	٠٧٠	٦٣٦	١٧٢	٠٨٢	٠٧٧
تحول المدراس الى مراكز تعليمية مفتوحة	٦٩٥	١٣٦	٢٠٩	١٣٤	٠٦٧	٥٦٧	٦١٢	٣٤٠	٠٠١	٢٧٢	٠٤٩	٥٦٧	٥٧٧	٢٨٠	٠٨٢	٢١١	٠٥٥
بروز دور مؤسسات التعليم غير النظامي	٦٠٣	٢٤٥	١٩١	٢٥٩	٠٣٦	٥٢٨	٦٩٠	٠٥٥	٠٢٨	١٩٧	٠٩٦	٥٢٨	٧٠٩	١٢٣	١٢٢	١٤٧	٠٨٤
مسؤولية الاسرة عن تعليم ابنائها في المنزل	٤٠٧	٢٦١	٢٠٧	١٦٧	٢٧٥	٣٨٠	١٦٦	٣١٠	١٢٤	٣٣٤	٣٦٠	٣٨٠	٠٨٥	٢٨٤	٠٧٦	٣١٣	٣٦٤
مرونة نظم القبول والانتقال التعليمي	٦٨٦	٠٠٤	٢٨٩	١٢٠	١٧٨	٦٠٥	٧٣٤	٢٤١	٠٠٥	٠٥٣	٠٧٦	٦٠٥	٧٤٢	١٨٢	٠٦٩	٠٢٦	٠٧٢
زيادة فرص التعليم المتناوب والانتظام في الدراسة	٦٦٨	٠٦٠	٠٨١	٠٣٦	٢١٥	٥٠٤	٦٣١	١٨٥	٢٥٣	٠٢٧	٠٨٠	٥٠٤	٦٠٥	١٣٢	٢٠٣	٠٦٠	٠٨٧
زيادة الاقبال على التدريب التمويلي	٥١١	١٢٤	٤٦٥	٢٩٥	٣١١	٦٧٧	٢٩٨	٠٧٠	٧٥٧	١٠٢	٠١٨	٦٧٧	٢٠٥	٠٤٩	٧٧٠	١٩٧	٠٠٩
قيام مؤسسات الانتاج بالتعليم الفني وتوجيهه	٤١٣	٠١٣	٤٧٦	٤٣٨	٠٤٢	٥٩١	٠٧١	١٢٦	٧٤١	١٣٩	٠٣٠	٥٩١	٠٦٨	١٠٧	٧٥٥	٠٧٥	٠٥٥
اتساع التعليم الموازي	٦٥١	٢٥٠	١٢٤	٠٤٨	١٠٦	٥١٦	٦٥٧	٠٠٥	٢٢٩	١٣٢	١٢٠	٥١٦	٦٣٨	٠٧١	١٦٢	٠٥٨	١٣٩
انشاء جامعات متخصصة تركز على مجال علمي واحد	٣٥٠	٢٩٨	٠٧٦	٠٥٤	٥٤٥	٥١٧	٢٤٣	٢١٨	٠٤٦	٦٣٩	٠٠٦	٥١٧	١٨٣	٢٨٥	٠٤٢	٦٥٢	٠٣٤
التوسع في الجامعات المفتوحة	٥١٤	٣٣٥	١٥١	٣٦٩	١٧٥	٥٦٦	٦٢١	١٨١	١٧٨	٠٦٩	٣٣٤	٥٦٦	٦٥٤	٢٢٦	١١٧	١٣٣	٣١٣
التوسع في انشاء الجامعات الخاصة	٢٤٤	٠٢٤	٦٣٠	١٦٥	٢٤٢	٥٤٣	٠٠٩	٠٣٦	٤١٧	٢٢٨	٥٦٢	٥٤٣	٠٩٨	٠٤٥	٣٩٩	٢١٤	٥٤١
انشاء جامعة موحدة للدراسات العليا	٣٧٣	١٥٩	٠٩٨	١٨٢	٦٣١	٦٠٦	٠٧٤	٢٢٠	٠٢٨	٧٤١	٠٤٣	٦٠٦	٠٤٦	١٦٨	٠٤٥	٧٥٥	٠٤٨
الجذر الكامن	٢٫٦٤١	١٫٤٤٣	١٫٢٩٥	١٫١٨٠	١٫٠٩١	٨٫٦٠٠	٢٫١٣٦	١٫٦٤٩	١٫٠٢٦	١٫٢٠٤	١٫٣٣٤	٨٫٦٠٠					
نسبة التباين						٤٫٦	١٢٫٢١	١٠٫٢١	١٫١٠	٨٫٤٦	٢٫٢١	٠٤٫٦					

ويشير هذا العامل، في مجمله الى «الاصلاحات الجزئية في تنظيم التعليم وصيغة المستقبلية»، حيث يتم خفض سن الالزام لمدة عام او اكثر، مع ادمـاج مرحلة ريـاض الاطفال ضمن السلم التعليمي، وتطوير شكل المدرسة النظامية بحيث تجمع مناهجها وانشطتها بين الجوانب النظرية والتطبيقية العملية.

العامل الثالث:

وتشبع عليه بندان وهما مرتبان تنازليا وفق حجم التشبعات كما يلي:

١) زيادة الاقبال على التدريب التحويلي في مواجهة
تضخم بعض فئات الخرجين في تخصصات معينة. (٧٥٧ر٠)
٢) قيام مؤسسات الانتاج بالتعليم الفني وتوجيهه
لتغطية احتياجاتها نوعا وعدا (٧٤١ر٠)

وواضح ان هذا العامل يشير الى «**ربط التعليم بالانتاج**» حيث تتولى مؤسسـات وقواعد الانتاج مسئولية التعليم الفني وفتح مراكزها لخريجيه للتدريب والعمل، كذلك ربط التعليم بخطط التنمية والعمل المنتج من خلال اعادة تأهيل او تدريب بعض الخريجين في التخصصات المكتظة بالعمالة او ممن يعانون البطالة للعمل في مجالات تنموية مطلوبة يقل عليها الطلب او تعاني من نقص في العمالة اللازمة لها.

العامل الرابع:

وتشبع عليه ايضا بندان وهما مرتبان تنازليا وفق حجم التشبعات كما يلي:

١) انشاء جامعات متخصصة تركز نشاطها العلمي
حول مجال واحد (٦٣٩ر)
٢) انشاء جامعة عربية موحدة للدراسات العليا. (٧٤١ر)

ويشير هذا العامل الى«**تعليم جامعي عربي موحد**»، حيث تتشارك الاقطار العربية جميعا في توفير جامعات للبحوث العلمية في تخصصات مختلفة على ان تقام في كل منها جامعة تختص بمجال واحد يتناسب مع ما يتوافر لديها من امكانات وخصائص. كذلك ضرورة تهيئة اعداد وتأهيل للكوادر العربية ضمن برامج للدراسات العليا على نحو يوفر الامكانات اللازمة لهذا الاعداد الذي تفتقر اليه الان معظم الدول العربية عدا النفطية منها.

العامل الخامس :

وتشبعت عليه ثلاثة بنود وهي مرتبة تنازليا وفق حجم التشبعات كما يلي :

١) استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي
كما هو الان (٧٣٤ر)

٢) التوسع في انشاء الجامعات الخاصة الى جانب
الجامعات التابعة للدولة (٥٦٢ر)

٣) مسؤولية الاسرة عن تعليم ابنائها بحيث
المنزل المركز الاساسي للتعليم (٣٦٠ر)

ويمثل هذا العامل الاتجاهات المتنحية في تنظيم التعليم وصيغه المستقبلية وهي تمثل الاتجاهات التي لا تحظى بتأييد غالبية القيادات الفكرية العربية ، وتتصل بتوقع استمرارية التعليم النظامي الحالي والاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالتوسع في انشاء جامعات خاصة بمصاريف تنافس الجامعات الحكومية ، هذا الى جانب توقع انتقال مسئولية تعليم الاطفال من المدرسة الى الاسرة .

٢ ـ تنظيم التعليم العربي وصيغه المستقبلية ، في ضوء متغيرات الدراسة .

وفقا لنتائج التحليل العاملي السابقة كان مهما ان تدرس مدى تأثر العوامل الخمسة السابقة بالمتغيرات الهيكلية للدراسة . وبالطريقة نفسها التي اتبعت في الفصول السابقة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد العينة على عوامل تنظيم التعليم العربي وصيغه المستقبلية حسب مستويات متغيرات الدراسة . وباجراء تحليل التباين المتعدد لمعرفة تأثير المتغيرات البنائية على العوامل الخمسة حصلنا على الجدول رقم (٤) بالملاحق ويمكن تلخيص نتائجه على النحو التالي :

أ ـ ان متغير التخصص اثر تأثيرا ذا دلالة احصائية على ادراك العامل الاول من عوامل تنظيم التعليم العربي وصيغه المستقبلية ، اذ بلغت قيمة (ف) بالنسبة له (٧١ر٣) وهي ذات دلالة عند ٠١ر٠ اما باقي المتغيرات البنائية الاخرى فلم يكن تأثيرها ذو دلالة احصائية مقبولة . وباستخدام اسلوب شيفيه للمقارنات البعدية لاظهار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على العامل الاول من تنظيم التعليم حسب متغير

التخصص، وتشير النتائج الى ان منشأ الفرق الاجمالي الـذي كشف عنه تحليـل التباين المتعدد انما يعزى الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات العامل الاول للتنظيم التعليمي من قبل النخب العربية المتخصصة في العلوم الاجتماعية والعلوم التربوية لصالح الفئة الثانية.

ب - ان ايا من المتغيرات الهيكلية للدراسة لم يؤثر تأثيرا ذا دلالة احصائية على ادراك العامل الثاني.

ج - ان متغير العمر، دون غيره من المتغيرات الهيكلية، قد اثر تأثير ذا دلالة احصائية على ادراك العامل الثالث اذ بلغت قيمة ف (١٧ر٣) له وهي ذات دلالة عند اقل من ٠٥ر (٠٣ر) وباستخدام اسلوب شيفيه للمقارنات البعدية نجد ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين المتعدد انما يعزى الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات العامل الثالث للتنظيم التعليم من قبل النخب العربية من الفئة العليا متوسطة العمر في الفئة (٤٥-٥٤) وفئة الشيوخ والحكماء (٥٥ فاكثر).

د - ان متغير تاريخ المؤهل، دون غيره من المتغيرات الهيكليه، قد اثر تأثيرا ذا دلالة احصائية على ادراك العامل الرابع، اذ بلغت قيمة ف (٤٧ر٣) له وهي ذات دلالة عند اقل من ٠١ر وباستخدام اسلوب شيفيه نجد ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين المتعدد انما يعزى الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات العامل الرابع لتنظيم التعليم من قبل القيادات الفكرية العربيـة ممن حصلوا على اعـلى مؤهل لهم في الستينات (٦٠-٦٩) ومن هم حصلوا عليه في الثمانينات (١٩٨٠ حتى الان).

هـ - ان متغير الجنسية (الاقطار) قد اثر تأثيرا ذا دلالة احصـائية عـلى ادراك العامل الخامس، اذ بلغت قيمة ف (٩٠ر٣) وهي ذات دلالة عند ٠١ر٠ وبـاستخدام اسلوب شيفيه نجد ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين المتعدد انما يعزى الى الفروق الثنائية بين متوسطات درجات العامل الخامس لتنظيم التعليم من قبل القيادات الفكرية من وادي النيل وممن هم من الخليج العربي والجزيرة العربية لصالح الفئة الاولى.

٣ - التنظيم المستقبلي للتعليم وصيغه :

طلب من النخب ترتيب اهم خمسة صيغ مستقبلية للتعليم يتوقعون ان تشكل تنظيم التعليم العربي في المستقبل، اشـارت النتائـج الى ان الصيغ التي نـالت اعلى عـدد من التكرارات من طاقة النخب العربية وهي :

استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي مع الجمع بين الدراسات النظرية والعملية التطبيقية: وقد جاءت هذه الصيغة في المرتبة الاولى لكل النخب وقت واحد. وليس بخفي ما يحمله هذا التوقع من بينه على ان النخب تمد الحاضر في المستقبل حيث ترى استمرارية الاعتماد على التعليم النظامي مع الاخذ بالبعد التطبيقي والتمهيني الى جانب الدراسات النظرية، كمظهر من مظاهر تطوير التعليم النظامي ومحاولة للتغلب على بعض مشاكله.

استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي كما هي الان: وجاء في المرتبة الثانية لدى نخب الخليج ووادي النيل والمغرب والمرتبة الرابعة في المشرق العربي وهو اشارة واضحة الى ان النخب تتوقع ان تستمر هذه الصيغة في المستقبل وان كان هذا لا يمنع من توقع مشاركة صيغ اخرى لهذه الصيغة المسيطرة.

زيادة الاقبال على الترتيب التحويلي في مواجهة تضخم بعض الفئات من الخريجين في تخصصات غير مطلوبة: وجاء في المرتبة الثانية في المشرق والثالثة في باقي النخب الاخرى، وهوما يعكس ضخامة الشعور بمشكلة بطالة الخريجين وتوقع اتجاه الحكومات في الاقطار العربية الى استخدام التدريب التحويلي كسبيل سريع لتفريغ التوتر المصاحب لمشكلة البطالة.

اضافة رياض الاطفال الى سلم التعليم النظامي: وجاءت في المرتبة الرابعة لدى نخب وادي النيل والمغرب العربي والمرتبة الخامسة لدى نخبة المشرق العربي والمرتبة العاشرة لدى الخليج. ولا شك في ان هذا التوقع يتمشى مع التحولات والاصلاحات الجزئية التي ترعاها وزارات التربية في البلاد العربي، تمشيا مع التوجهات العالمية في هذا المجال.

زيادة فرص التعليم المتناوب والانتظام في الدراسة بعض الوقت الى جانب العمل: وجاءت في المرتبة الرابعة لدى نخبة الخليج والسادسه لدى نخبة المشرق ثم في المرتبة التاسعة في نخب المغرب ووادي النيل، وهو توقع تفاؤلي ينصب على امكانية ظهور الوان مستحدثه من التعليم تستطيع ان تتغلب على مشكلات التعليم النظامي، وتلبي الاحتياجات الفردية والمجتمعية لخطط التنمية.

وقد تبين وجود ارتباط قوي ودال للغاية بين كل النخب في الاقاليم الاربعة بشأن هذه التراتيب لهذه الصيغ.

ومن الجدير بالذكر ان النخب اتفقت تقريبا على كون الصيغ التالية للتعليم ستقل فرصتها

في الظهور في المستقبل وهي :

- انشاء جامعة موحدة للدراسات العليا على مستوى الوطن العربي.
- مؤولية الاسرة عن تعليم ابنائها بحيث يصبح المنزل المركز الاساسي للتعليم.
- التوسع في الجامعات المفتوحة.
- تحول المدارس الى مراكز تعليمية مفتوحة لكل فئات العمر وضرورة بالالات تعليمية ومواد تعليمية مبرمجة للتعليم الذاتي المستمر.

ولعل هذه التوقعات تحتاج لمراجعة دقيقة لا يتسع هذا الجزء للقيام بها.

٤ - التنظيم المستقبلي المتمني للتعليم العربي وصيغه

نتبين ان اكثر الصيغ التى تمنت النخب العربية ان تحدث في المستقبل لتنظيم التعليم هي كالتالي :

استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي مع الجمع بين الدراسات النظرية والعملية التطبيقية: وجاء ايضا في المرتبة الاولى لجميع النخب كما سبق في التوقعات ويعني هذا التطابق في التوقع والتمني، وهو امر يعكس مرة اخرى مدى تمسك عدد غير قليل من المفكرين بتلابيب التعليم النظامي والاعتقاد، ولو ضمنيا في ايجابيته في حالة تطويره وادماج الدراسات العملية والتقنية والتطبيقية فيه جنبا الى جنب مع الدراسات النظرية.

اتساع التعليم الموازي الذي يوفر فرص التعليم للذين لم تتح لهم الامكانية او الذين اخفقوا في الاستفادة منها من قبل ذلك باستخدام منجزات التكنولوجيا الحديثة: وجاءت في المرتبة الثانية للخليج، والثالثة لوادي النيل والمشرق والعاشرة في المغرب وهو اختيار مستقبلي بحق، اذ يمثل دعوة الى تحقيق ديموقراطية التعليم بشكل حقيقي وفعال والى ضرورة تسخير امكانات الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة لهذا الغرض.

مرونة نظم القبول والانتقال من مستوى تعليمي الى اخر ومن مؤسسة تعليمية الى اخرى: وجاءت في المرتبة الثانية في نخبة المغرب والرابعة في الخليج ووادي النيل والخامسة في المشرق العربي.

وهذه الصيغة ايضا تعبير عن ضرورة مستقبلية تفتح المجال امام النظم التعليمية

القائمة لكي تتناسب مع احتياجات الانسان العربي في المستقبل، ومع الحاجة لاستخدام افعل للتعليم في خدمة قضايا التنمية .

اضافة رياض الاطفال الى سلم التعليم النظامي: وجاءت في المرتبة الثانية لنخبة وادي النيل والسادسة في المغرب والثامنة في المشرق والخليج . وهو اختيار يعبر عن رغبة اكيده في تنفيذ السياسات التعليمية التي تتباهى البلدان بترديدها في هذا المجال .

انشاء جامعة موحدة للدراسات العليا على مستوى الوطن العربي تقيم فروعا لها في كل قطر حسب حاجاته ومشكلاته الخاصة: وجاء في المرتبة الثانية في المشـرق والثالثة المغرب والخامسة الخليج ووادي النيل . وهو اختيار وحدوي له اعتباره، وتعبير عن رغبة في استثمار امثل لامكانات الاقطار العربية العلمية وبصفة عامـة، فانـه يمكننا القـول بأن القيادات الفكرية العربية تعتقد ان عددا مما تتوقع ظهوره من صيغ تعليمية مستقبلية هي تلك التي تتمنى ان تتواجد في المستقبل ومما هو جدير بالذكر ان صيغة التعليم النظامي كما هو الان ، وان يصبح المنزل بديلا للمدرسة في تعليم الاطفال، والتوسع في الجامعات، قد جاءت في مؤخرة اختيارات النخب وامنياتها .

ج - نتائج الجولة الثالثة :

قد تم بلورة الصيغ المستقبلية لتنظيم التعليم العربي في سبعة صيغ ، هي في تحليلها النهائي . نتائج الجولتين السالفتين، وقد طلب من كل مشارك تحديد درجة مرغوبية كل صيغة على حدة وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات (مرغوب جدا - مرغـوب فيه - مرغوب عنه)، ثم درجة امكانية تحقق كـل صيغة وفق مقيـاس (ممكن - محتمل - اقـل احتمال) وسوف نتحدث عن كل منها :

١ . الصيغ المستقبلية المرغوبة للتعليم :

والجدول رقم (٥٢) يوضح الصورة العامة لاستجابات النخب نحو درجة مرغوبية كل صيغة على حده .

ومن الجدول نتبين ان هناك اتفاقا نسبيا على المرغوبية الشديدة لصيغة «اعادة التـدريب لمواجهة الطلب الاجتماعي باسبقية ستة وعشرين درجة مئوية عن المتوسط العام ثم تلته

جدول رقم (٥٢)

التوزيع النسبي لاستجابات افراد الجولة الثالثة على مدى مرغوبية البدائل المستقبلية لتنظيم التعليم

(نسبة مئوية)

تنظيم التعليم / مدى المرغوبية	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
الاعتماد على التعليم النظامي كما هو الان	١٣ر٣	٣٠	٥٦ر٧
صيغة التعليم العام مع الجمع بين الدراسات النظرية والعملية	٤٨ر١	٤٣	٨ر٩
التعليم الموازي	٦٩ر٤	٢٧ر١	٣ر٥
اعادة التدريب والتدريب التحويلي	٧٨ر١	١٩ر٥	٢ر٤
مرونة نظم القبول والانتقال	٦٤ر٢	٣٢ر١	٣ر٧
زيادة فرص التعليم المتناوب	٥٦ر٩	٣٧ر٢	٥ر٨
التوسع في الجامعات المفتوحة	٤٠ر٧	٤٤ر٢	١٥ر١
الجملة (٦٢٣)	٥٢ر٥	٣٣ر٣	١٤ر٣

مؤشرات احصائية:

مربع كاي = ١٩٨ر٥٦١ — مستوى الدلالة = ٠٠٠١ر — معامل الاتفاق = ٥٠٢ر

معامل فاي = ٥٨١.

صيغة «التعليم الموازي» باسبقية ١٧ درجة مئوية حيث جاء في المرتبة الاولى لثلاث نخب، ثم التأكيد على مرونة نظم القبول والانتقال» «باسبقية ١٢ درجة، ثم صيغة زيادة فرص التعليم المتناوب» بنسبة ٥٦ر٩٪ وفيما عدا ذلك فقد تدنت باقي الصيغ عن المتوسط العام. ويلاحظ انه فيما عدا صيغة الاعتماد على التعليم النظامي كما هو الان حظيت باقي الصيغ بالمرغوبية بصفة عامة ومقبولة.

واذا حاولنا التعرف على توزيع استجابات النخب نحو كل صيغة من صيغ التعليم طبقا لانتماءاتهم القطرية، يمكننا قراءة الجدول رقم (٥٣):

ويوضح الجدول (٥٣) ان صيغ تنظيم التعليم العربي المستقبلية التي نالت مرغوبية شديدة من نخب المشرق العربي وارتفعت عن المتوسط العام والتي تمثل درجة عالية من الاتفاق هي على الترتيب «اعادة التدريب» (٧٦ر٧٪) ثم «التعليم الموازي (٧٠٪) ثم مرونة نظم القبول والانتقال» (٦٢ر١٪) واخيرا زيادة فرص التعليم المتناوب (٦٠٪) وفيما

جدول رقم (٥٣)

التوزيع النسبي لاستجابات كل خبير في الجولة الثالثة حول مرغوبية الصيغ المستقبلية للتعليم العربي موزعة حسب المناطق

(نسب مئوية)

المناطق	المشرق			الخليج والجزيرة العربية			وادي النيل			المغرب العربي		
مدى المرغوبية / الصيغ	مرغوب جدا	مرغوب	غير مرغوب	مرغوب جدا	مرغوب	غير مرغوب	مرغوب جدا	مرغوب	غير مرغوب	مرغوب جدا	مرغوب	غير مرغوب
الاعتماد على التعليم النظامي الحالي	١٢ر١	٢٧ر٣	٦٠ر٦	-	٤١ر٢	٥٨ر٨	١٧ر٩	٢٥	٥٧ر١	٢٥	٣٣ر٣	٤١ر٧
التعليم العام مع دراسات نظرية وعملية	٤٥ر٥	٤٥ر٤	٩ر١	٣٨ر٩	٥٠	١١ر١	٥٥ر٢	٣٤ر٥	١٠ر٣	٥٠	٥٠	-
التعليم الموازي	٧-	٢٣ر٣	٦ر٧	٨٨ر٢	١١ر٨	-	٦٥ر٤	٣٤ر٦	-	٥٠	٤١ر٧	٨ر٣
اعادة التدريب	٧٦ر٧	٢٣ر٣	-	٧٨ر٦	٢١ر٤	-	٨٥ر٢	١١ر١	٣ر٧	٦٣ر٦	٢٧ر٣	٩ر١
مرونة نظم القبول والانتقال	٦٢ر١	٣٤ر٥	٣ر٤	٨٦ر٧	٦ر٦	٦ر٧	٦٤	٣٢	٤	٤١ر٧	٥٨ر٣	-
زيادة فرص التعليم المتناوب	٦٠	٣٣ر٣	٦ر٧	٦٨ر٧	٢٥	٦ر٣	٥٩ر٣	٣٧	٣ر٧	٣٠ر٨	٦١ر٥	٧ر٧
التوسع في الجامعات المفتوحة	٣٢ر٣	٥٤ر٨	١٢ر٩	٤٠	٣٣ر٣	٢٦ر٧	٥١ر٩	٢٩ر٦	١٨ر٥	٣٨ر٥	٦١ر٥	-
الجملة	٥٠ر٧	٣٤ر٢	١٥ر١	٥٦ر٢	٢٧ر٧	١٦ر١	٥٦ر٦	٢٩ر١	١٤ر٣	٤٢ر٢	٤٨ر٢	٩ر٦
مؤشرات احصائية	مربع كاي = ٨٢ر٣١١ م. التوافق = ٥٣٥ر م. الدلالة = ٠٠٠١ر			مربع كاي = ٥٤ر٦١٩ م. التوافق = ٥٧٣ر م. الدلالة = ٠٠٠١ر			مربع كاي = ٦٢ر٥٠٩ م. التوافق = ٥٠٠ر م. الدلالة = ٠٠٠١ر			مربع كاي = ٢١ر٩٠٤ م. التوافق = ٤٥٧ر م. الدلالة = ٠٠٣٩ر		

عدا ذلك فقد تدنت النسب لباقي الصيغ عن المتوسط العام (٧ر٥٠٪). وقد كانت، بصفة عامة، نسبة التباين بين الصيغ جميعها، ثابتة احصائيا عند مستوى اقل من ٠٠١ر.

اما نخبة الخليج الجزيرة العربية فقد اختارات «التعليم الموازي» في درجة عالية من الاتفاق بينها (٢ر٨٨٪) ثم «مرونة نظم القبول والانتقال» (٧ر٨٦٪)، في حين قاربت نسبة صيغة «اعادة التدريب» نسبتها في مجموعة المشرق (٦ر٧٨٪) ثم جاءت صيغة «التعليم المتناوب» (٧ر٦٨٪) وفيما عدا ذلك جاءت باقي الصيغ دون المتوسط العام. والملفت ان هذه النخبة لم تمنح صيغة التعليم النظامي كما هو الان اي رغبة شديدة.

اما نخبة النيل فقد اتفقت مع نخبة المشرق في اولوية «اعادة التدريب» (٢ر٨٥٪) والتعليم الموازي (٤ر٦٥٪) ومرونة نظم القبول والانتقال (٦٤٪) والتعليم المتناوب (٣ر٥٩٪) وفيما عدا ذلك فقد تدنت النسب عن المتوسط العام (٦ر٥٦).

اما نخبة المغرب فقد اتفقت مع نخبتي المشرق ووادي النيل في اولوية اعادة التدريب ٦ر٦٣٪ ثم التعليم الموازي (- ٥٪) في حين جاءت الصيغة الثالثة في الترتيب هي المدرسة الشاملة او البوليتكنيكية (٥٠٪) وفيما عدا ذلك فقد انخفض عن المتوسط العام.

٢ . امكانية تحقق صيغ التعليم خلال العقود الثلاثة القادمة

يوضح الجدول رقم (٥٤) التوزيع النسبي لاستجابات النخب حول امكانية تحقق الصيغ المستقبلية لتنظيم التعليم العربي موزعة حسب المناطق:

ومن الجدول نتبين ما يلي:

أ - ان هناك اتفاقا عاليا نسبيا على ان الصيغة القائمة على اعادة التدريب لمواجهة الطلب على بعض التخصصات وغير ذلك هي الاقرب من حيث امكان تحقيقها من وجهة نظر النخب (٧٦٪) تليها الصيغة القائمة على الجمع بين صيغة التعليم العام والدراسات النظرية والعملية التطبيقية (١ر٦٩٪)، فصيغة التعليم النظامي بشكله الحالي (٨ر٦٤٪) وفيما عدا ذلك يقل عن المتوسط العام، على ان يلاحظ ان باقي الصيغ ليست بعيدة عن التحقق فلم تقل نسبة من ايدوا امكانية تحققها خلال العقود الثلاثة القادمة عن ٥ر٥٧٪ وهي نسبة غير منخفضة.

ب - انه يوجد تشتت بشأن صيغ تنظيم التعليم العربي المحتمل حدوثها، حيث لم يصل اي منها الى الاجماع او حتى الاتفاق، على ان اكثر الصيغ احتمالات للحدوث هي صيغة التعليم الموازي (١ر٣٥٪)، ثم مرونة نظم القبول والانتقال من مستوى تعليمي الى اخر (٥ر٣١٪).

ج - ان اكثر الصيغ بعدا عن احتمال حدوثها خلال العقود الثلاثة القادمة هي التوسع في الجامعات المفتوحة (٢ر١٣٪)، ثم زيادة فرص التعليم المتناوب والانتظام في الدراسة بعض الوقت الى جانب العمل (٣ر١٢٪) واخيرا الاعتماد على التعليم النظامي كما هو الان.

د - ان نخب المشرق ووادي النيل والمغرب العربي رأت ان الصيغة المعتمدة على اعادة التدريب لمواجهة الطلب التنموي هي اكثر الصيغ امكانية للحدوث في العقود الثلاثة القادمة. في حين رات نخبة الخليج ان صيغة الاعتماد على التعليم العام مع الجمع بين الدراسات النظرية والعملية التطبيقية هي الاقرب للتحقق من اي صيغة اخرى.

هـ - ان الصيغة الاقل احتمالات في الحدوث مستقبلا هي من وجهة نظر نخبة المشرق ووادي النيل هي التوسع في الجامعات المفتوحة تليها الاعتماد على التعليم النظامي كما هو الان (المشرق) او زيادة فرص التعليم المتناوب (وادي النيل)، في حين رات نخبة الخليج ان الصيغ الاقل احتمالا في الحدوث هي مرونة نظم القبول والانتقال ثم الاعتماد على التعليم النظامي كما هو الان، اما نخبة المغرب الكبير فقد اعتبرت ان زيادة فرص التعليم المتناوب هي الصيغة الاقل احتمالا في الحدوث في المستقبل، تليها صيغتا مرونة نظم القبول والانتقال والتعليم الموازي.

ومما هو جدير بالذكر ان كافة المتغيرات الهيكلية لم تؤثر على ادراك القيادات للصيغ المستقبلية للتعليم العربي وتنظيمه.

د . نتائج الجولة الرابعة:

وقد طلب من متخذي القرارات المشاركين في هذه الجولة ان يضعوا تقديرا رقمياً لمدى تحقق كل صيغة من الصيغ المستقبلية في عام ٢٠١٥ طبقا لكل سيناريو من السيناريوهات الثلاثة على حده:

ويلخص الشكل رقم (٤) النتائج في صورة متوسطات تقديرات القيادات لمدى

تحقق كل صيغة من الصيغ المستقبلية للتعليم وفقا للسيناريوهات المعروضة ومن الشكل نلاحظ ما يلي:

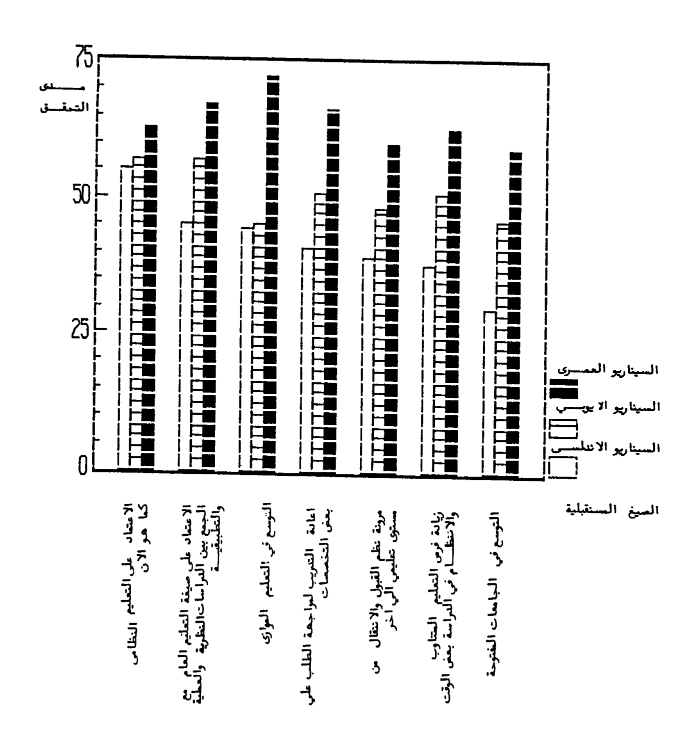
١ - انخفاض مدى تحقق الصيغ السبع المستقبلية للتعليم العربي، فيما عدا صيغة التعليم النظامي السائد الان التي يتوقع ان تسوء بدرجة متوسطة، في ظل توقع السيناريو الاندلسي (سيناريو التردي).

٢ - في ظل توقع السيناريو الاصلاحي (الايوبي) فإن الصيغ المستقبلية سوف تتحقق بدرجة متوسطة، فيما عدا صيغتي التوسع في التعليم الموازي، والتوسع في الجامعات المفتوحة.

٣ - ان تحقيق السيناريو الوحدوي (العمري) يتوقع معه تحقق الصيغ المستقبلية للتعليم العربي فيما عدا صيغة التعليم الموازي التي يتوقع التوسع فيها بدرجة عالية، ويقترب منها صيغتان: صيغة التعليم العام المطعمة بالتعليم التقني او الفني وصيغة اعادة التدريب لمواجهة الطلب على بعض التخصصات (التدريب التحويلي).

شكل رقم (٤)

تقديرات القيادات الفكرية لمدى تحقق الصيغ المستقبلية للتعليم العربي وفقا للسيناريوهات الثلاثة



هوامش الفصل الخامس ومراجعه

(١) يحصر «ايمجارت» وزميله هذه العوامل في زيادة عدد الطلاب المقيدين بالتعليم، وزيادة دور التعليم في التنمية المجتمعية، تضخم هيئات التدريس والاجهزة المعاونة في العملية التعليمية، تزايد دور التكنولوجيا التربوية، نمو مطامع المجتمع من نظامه التعليمي كذلك التحولات في الاسس المالية للتعليم، وكذا التعديلات الجارية في بني وهيئات صنع القرار في حقل التربية، والرغبة الجادة في نشر الخدمات التعليمية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص مع الارتقاء بنوعها.

- Glenn L. Immegart and Francis J. Oilecki, **An Introduction to Systems For the edycational administrator**, (Reading, Mass. Addison Wesley Pubilshing Company, 1973), P. 3.





الفصل السادس

«مهنة التعليم واعداد المعلم»



اولا : تحليل نتائج الجولة الاولى

تأكيدا على الاهمية المطلقة لدور المعلم في العملية التربوية برمتها، وبأهمية اعداده على نحو يتكافأ شرفاً مع المهام العظام التي يحملها المستقبل له، والتي اصبحت بمقتضى الثورة التكنولوجية الثالثة تحتم اعادة النظر في مؤسسات وبرامج اعداده وتدريبه، وكذلك اعاده النظر في البناء الوظيفي لمهنة التعليم ذاتها، فاننا قد طلبنا - في سؤال مفتوح - من المشاركين في هذه الجولة ان يعطونا تصورهم لكيفية اعداد هذا المعلم في المستقبل وشروطه، وقد حصلنا على عدد كبير من التصورات والافكار في هذا الشأن التي تتذبذب، قربا او بعدا، عن طبيعة السؤال، لذا فقد تم تصنيف هذه الكيفيات المطروحة، في اربع مجموعات تقود الاولى إلى الثانية فالثالثة وتنتهي بالرابعة وهي :

- شروط مجتمعية لازمة على عملية الاعداد.
- تصورات متعلقة بمؤسسات الاعداد.
- تصورات متعلقة ببرامج الاعداد.
- ضمانات اخرى.

ويوضح الجدول رقم (٥٤) توزيعات هذه المجموعات ولا نجد فروقا احصائية ذات دلالة بين المشاركين بشأن التصورات.

ونتبين من قراءة الجدول ايضا ان التصورات التي جاءت في المقدمة هي تصورات تتصل عموما **ببرامج الاعداد والتدريب**، وتتضمن ضرورة عقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين (٦ر١٥٪) الاعتماد على اسلوب الكفايات في اعداد المعلم وتطوير اساليب التربية العملية (١ر١٣٪)، ولعل ورود التدريب في المقدمة يشير الى عمق ادراك القيادات بأهميته في التطوير والتجويد النوعي والكمي للعاملين في التعليم، حيث يسهم في توفير فرص متنوعة لتجديد معلومات للمعلمين لملاحقة التحولات العلمية والتكنولوجية المتسارعة من حولهم وتدريبهم على المهارات الفنية والعملية او انواع السلوك الملائمة لها وزيادة انتاجيتهم واعادة توجيههم اجتماعيا وقوميا، وضمان حراك مهني لكل منهم، هذا الى جانب سد العجز في معلمي تخصصات معينة. وقد كانت عينة المشرق في مقدمة من اختاروا هذا التصور (٤٤٪)، فعينة وادي النيل (٣٢٪)، فعينة الخليج والجزيرة العربية (١٨٪)، في حين انخفضت تقديرات قيادات المغرب عن المتوسط العام بحوالي عشر درجات اما التأكيد على ضرورة اتباع اسلوب الكفايات في تربية المعلم Conpetency Based

Teacher Education فيعبـر عن عمق ادراك القيادات بـأهمية اتبـاع الاساليب العلميـة التحليلية في تحسين برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم على اسس تربوية ونفسية مغايرة لما هو سائد الآن[١].

جدول رقم (٥٤)

التوزيع النسبي لاستجابات افراد العينة في الجولة الاولى حول مهنة التعليم واعداد المعلم موزعة حسب اقطار افراد العينة (نسب مئوية)

الاقاليم الشروط والتصورات المستقبلية	المشرق العربي	الخليج والجزيرة العربية	وادي النيل	المغرب العربي	المجموع
١) تأمين الشروط السياسية والاقتصادية والاجتماعية	٥٠	١٣	٣٢٫٦	٤٫٤	٧٫٢
٢) تعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم	٣٩٫٥	٢٨٫٦	٣٦٫٧	٢٫٠	١١٫٨
٣)شروط مجتمعية اخرى	٥٠	-	٥٠	-	٣ر
٤) اعداد جامعي داخل كليات التربية (اعداد تكاملي)	٣٢٫٦	٢٨٫٦	٣٦٫٧	٢	٧٫٦
٥) اعداد جامعي داخل كليات غير التربية ثم اعداد تربوي (تتابعي)	٤٨٫٧	٧٫٧	٤١٫٠	٢٫٦	٦٫١
٦) معاهد اعداد المعلمين او كليات المجتمع	٤٨	١٦	٢٤	١٢	٣٫٩
٧) التدقيق في معايير القبول بمؤسسات الاعداد	٢٦٫٨	٣٠٫٤	٣٥٫٧	٧٫١	٨٫٧
٨) الاعتماد والكفايات في اعداد المعلم وتطوير التربية العملية	٢٧٫٤	٢٠٫٢	٤١٫٧	١٠٫٧	١٣٫١
٩) تطوير اساليب التدريس والتقويم	٣٧٫٥	٢٠	٣٥	٧٫٥	٦٫٢
١٠) تكامل الاعداد الثقافي والاكاديمي والمهني	٢٩٫٤	٢٥٫٥	٣٧٫٣	٧٫٨	٧٫٩
١١)تنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر	٢٨٫٦	-	٥٧٫١	١٤٫٣	٢٫٢
١٢) التعبئة السياسية للمعلم وزيادة وعيه المستقبلي	٤٠	٣٦	٢٠	٤	٣٫٩
١٣) اعداد مهني مع دورات تجديدة وتدريبية	٤٤	١٨	٣٢	٦	١٥٫٦
١٤) تدعيم نظم الحوافز للمعلمين المبدعين	٧٢٫٢	١١٫١	١٦٫٧	-	٢٫٨
١٥) اشراك المعلم ونقابات المعلمين في الشئون التعليمية	٢٦٫٧	١٣٫٣	٤٦٫٧	١٣٫٣	٢٫١٣
١٥) ضمانات اخرى	٥٠	-	٥٠	-	٣ر
المجموع (٦٤٢)	٣٨٫٢	١٩٫٩	٣٥٫٢	٦٫٧	١٠٠

مؤشرات احصائية

مربع كاي = (حيث درجات الحرية ٤) = ٧٫٥٢   مستوى الدلالة غير دال

معامل التوافق = ١٠ر

ويستلزم الامر في ضوء اتباع اسلوب الكفايات وتعديل برامج اعداد المعلم، ضرورة تطوير الاساليب التقليدية للتربية العملية التي يتعلم من خلالها الطالب المعلم اساسيات المهنة وطرائق التدريس ومهاراته . وقد نالت هذه المسألة اهتمام عينة وادي النيل بشكل يفوق باقي العينات (٧ر٤١٪) مقابل ٤ر٢٧ في المشرق، ٢ر٢٠٪ الخليج ، ٧ر١٠٪ المغرب، مما يشير الى حساسية هذه المسألة بشكل عام .

وقد حظيت «**نوعية مؤسسات الاعداد وشروطها**» بمرتبة تالية تمثلت في مسألة طبيعة الاعداد هل هو تكاملي او تتابعي؟ وقد نالت هذه المسألة قدرا من الجدل بين المشاركين. فبينما رأى ٦ر٧٪ من افراد العينة ان الاعداد يجب ان يكون داخل رحاب الجامعة بالنسبة لمعلمي جميع المراحل التعليمي، وان يتم هذا الاعداد داخل كليات التربية فقط وفق ما يطلق عليه «**بالاعداد التكاملي**»، نجد ان ١ر٦٪ من العينة يرون ضرورة ان يمتلك المعلم اساسيات ومهارات تخصص علمي ما داخل احدى كليات الجامعة على ان يعقب ذلك دراسة تربوية لمدة عام او عامين، بل ان بعضا من اصحاب هذا الرأي اشترط ضرورة حصول المعلم على درجة الماجستير في التربية، بعد انتهائه من دراسته الجامعية غير التربوية، حتى يتم تعينه معلما وهو ما يطلق عليه «**الاعداد التتابعي**» وهناك فريق اصغر (٩ر٣٪) يعتقد في ضرورة الاقتصار على معاهد اعداد المعلمين (خمسة سنوات بعد الاعدادية او المتوسطة) او كليات المجتمع (عامين بعد الثانوية العامة، كمصادر لاعداد المعلم في مراحل التعليم العام. ومن الملفت للنظر انه مع الاهمية التي حظيت بها انماطا الاعداد للمعلم من جانب القيادات الفكرية في اقاليم المشرق والخليج ووادي النيل، لم تحظ هذه المسألة الا بعناية ضئيلة من النخب في المغرب العربي (٦ر٢٪) وهذا قد يكون مرجعه الاساسي الى انخفاض اعداد التربويين في عينة المغرب عموما، حيث ان مسألة الاعداد وانماطه مسألة فنية تربوية .

وقد ركز عديد من المشاركين على اهمية «تعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم» كشرط مجتمعي سابق على اية محاولات لتحديث مؤسسات وبرامج اعداد المعلم، حيث اشار اليها ٨ر١١٪ من جملة عينة القيادات العربية، على ان التركيز عليها كان واضحا في استجابات الاقاليم الثلاثة، المشرق العربي ووادي النيل والخليج على الترتيب (٥ر٣٩٪، ٧ر٣٦٪، ٦ر٢٨٪) في حين جاء الاهتمام بها في عينة المغرب، منخفضا للغاية .

وقد ارجع مفكر سوداني التدني في مكانة الاجتماعية للمعلم، الى غياب التخطيط المؤسسي لمهنة التعليم في سياقاتها المجتمعية وليشير، الى هذا بقوله «لعله من المفارقات

المضحكة ان يشاهد ضمور المكانة المجتمعية للمعلم مع مرور الوقت في الوطن العربي او السودان بوجه خاص. وقد كونت المكانة المجتمعية هذه حتى صارت مهن التعليم مهنا طاردة. ومن ثم يتوجب استعادة المكانة المجتمعية للمعلم اولا من خلال قرارات وخطوات تنفيذية. من بعد ذلك، تصبح القضية مؤسسية على النحو التالي: أ. استثمار موارد ضخمة في البنى الهيكلية للتدريب، ب. ابتداع اطر مؤسسيه لمتابعة التوعية في العملية التعليمية، ج. ابتداع اطر مؤسسية لتشجيع الابداع والاختراع وتبادل الرأي في مجال التعليم.

وقد ساند هذا التصور المؤسسي تربوي كويتي بقوله «لا سبيل لاعداد المعلم القادر الا بعمل قومي يرتفع بمهنة التعليم الى مستوى المهن الاخرى اجتماعيا، وماديا، وعلميا في صرامة واصرار ومن خلال اطر قانونية ومؤزارة اعلامية لضمان الاقبال الواسع عليها ومن ثم توافر فرص الاختيار للنوعية القادرة على تحقيق التطوير التربوي والتحول الاجتماعي.

وقد جاءت في المرتبة التالية «التدقيق في معايير القبول بمؤسسات الاعداد (٨ر٧٪) وهو يسهم في تأكيد مكانة المعلم الاجتماعية بزيادة الطلب على المعلمين مع ارتفاع مستوياتهم، وقد نال هذا العنصر تأكيدا مضاعفا من عينات وادي النيل (٧ر٣٥٪) ثم جاءت بعدها عينة الخليج (٤ر٣٠٪) بينما نال تأكيدا اقل من جانب عينة المشرق اما عينة المغرب فقد كانت استجاباتها اقل من المتوسط العام.

بعد ذلك اشار عديد من المشاركين (٢ر٧٪) الى اهمية **«تأمين كافة الشروط السياسية والاقتصادية والاجتماعية قبل التفكير في اصلاح حال المعلم واعداده مستقبليا»**، باعتبار ان المسألة الاعدادية هذه هي مسألة فنية ينبغي ان تسبقها عمليات اصلاح للسياق المجتمعي لها او تغيير له. وقد نالت هذه المسألة عناية خاصة من قبل عينة المشرق (٥٠٪) اذ يشير فيلسوف سوري في هذا الصدد الى ان **«اعداد المعلم يتم في المجتمع قبل المدرسة. في مجتمع الربح السهل وضرب قيم العمل والانتاج ورفع قيمة السرقة والمرتزقة وميليشات الحكم العلنية او السرية والمخابرات او يمكن وجود معلم قادر على تنفيذ شيء. المهم تأمين الشروط السياسية والثقافية والاجتماعية والطبيعية، وبعد ذلك ليس في اعداد المعلم اسرار كبرى»**.

اما عينة وادي النيل فقد اكدت على هذه المسألة بتأكيد اقل (٦ر٣٢٪)، وبهذا الصدد يلخص عالم مستقبليات مصري الشروط المجتمعية السابقة على اعداد المعلم بقوله

« اعداد المعلم القادر مستحيل دون توفر الاتي: مجتمع يتميز بالديموقراطية والحريات، جامعات مستقله، توفير الدولة لاحتياجات المعلم الاساسية والتي تحقق له مكانة نسبية معقولة بالمجتمع» .

وعلى الرغم من التأييد المنخفض نسبيا من قبل قيادات الخليج (١٢٪) لهذا العنصر، فانهم يتفقون على اهميتها، فيرى اديب «بحريني» انه من الضروري «بناء المؤسسات الديموقراطية وتخويلها الصلاحيات الكاملة للاشراف على انشطة الدولة بما في ذلك الاشراف على خطط المؤسسات التعليمية وبضمها خطط اعداد المعلمين» .

تأسيسا على ما سبق فان المشكلة في مضمون مفاهيم الاعداد او تحقيق الموازنة بين الجوانب الثقافية والتخصصية والمهني فتلك مسائل فنية يتوافر في اقطارنا العربية الكفايات القادرة على تحديدها، بل جوهر المشكلة في الاطار المجتمعي الذي يحيط بالمهن ومكانتها والعمل القومي الذي يكفل الارتفاع بمهنة التعليم الى مستوى مهنة القدوة والفكر والعطاء والثقافة العريضة فالارتفاع بمستوى المعلم ينبغي ان يتم في اطار خطة قومية شاملة وليس داخل وزارات التربية وحدها او وزارة التعليم العالي، او داخل اقسام كلية التربية بل من خلال خطة شاملة تضمن مشاركة كل المؤسسات المعنية.

ومن الجدير بالذكر اننا لم نجد أية تأثيرات للمتغيرات الهيكلية للدراسة على ادراك القيادات الفكرية لمسألة اعداد المعلم.

ثانيا: تحليل نتائج الجولة الثانية

أ - الصورة العامة

استكمالا لنتائج الجولة الاولى فقد رؤي تعميق هذه النتائج بتضمينها ما يتصل بمهنة التعليم الى جانب اعداد المعلم، واستفيد في ذلك بالادبيات المتصلة بالمجال الى جانب مجموعة اخرى لم ترد ضمن استجابات الجولة الاولى، مثل اتاحة الاكاديمية لكل من المعلم في التعليم قبل الجامعي للاستاذ الجامعي، وتغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق في عملية اكتساب المعلومات، وتطوير مؤسسات اعداد المعلم بحيث تصبح مراكز للتدريب المستمر اثناء الخدمة لكل العاملين في التعليم النظامي وغير النظامي على السواء. كما تم طرح مسائل متصلة بمهنة التعليم مثل تصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعلمين، وتطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية.

وقد رؤي استخدام «التحليل العاملي» اسهاما في تجلية الغموض عن بعض نتائج الجولة الاولى، وبنفس الطريقة السابق شرحها، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم معاملات الارتباط بين المفرادت الخاصة بمهنة التعليم واعداد المعلم، ثم استخدمت طريقة المكونات الرئيسية للمصفوفة الارتباطية الناتجة نفس الشروط السابقة، والجدول رقم (٥٥) يوضح ذلك، حيث نجد ان هناك عاملا واحدا عاما تشبع حوله كل بنود المهنة بنسبة تباين ٤ر٦٤٪ من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية. وواضح ان هذا العامل لا يمكن تدويره عموديا ولا بطريقة مائلة، على اننا منطقيا لا نستطيع الا ان نؤكد على ان هذا العامل العام يتكون من جزءين متمايزين هما مهنة التعليم واعداد المعلم.

جدول رقم (٥٥)

الفقرات التي تقيس مهنة التعليم واعداد المعلم قبل التدوير

العوامل	العامل	قيم الشيوع
توحيد مؤسسات اعداد المعلم لكل المراحل	٧٢٣	٥٢٢
اعداد المعلم بالطريقة التتابعية	٥٧٧	٣٣٢
اعداد المعلم بالطريقة التكاملية	٦٧٨	٤٦٠
تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق	٩٠٦	٨٢١
تطوير برامج اعداد المعلم	٩٣٧	٨٧٧
تطوير مؤسسات اعداد المعلم	٨٧٩	٧٧٣
ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم	٨٥٤	٧٢٨
زيادة انتاجية المعلم	٧٨٩	٦٢٢
اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي	٧٧٢	٥٦٠
اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم قبل الجامعي	٧٧٢	٥٩٨
تصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعلمين	٧٨٢	٦١٤
تطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية	٨٨٥	٧٨٣
الجذر الكامن	٧ر٧٢٧	٧ر٧٢٧
نسبة التباين	٤ر٦٤	٤ر٦٤

وقد وجد ان الجزء الكامن للعامل الثاني ٨٦١ر، اي اقل من محك كايزر وبنسبة تباين ١٨ر٧٪ من تباين المصفوفة.

ب ـ مهنة التعليم واعداد المعلم في ضوء متغيرات الدراسة :

يمكننا ان ننطلق بعد هذه الخطوة للتعرف على خصائص مهنة التعليم واعداد المعلم في ضوء ارتباطاتها بالمتغيرات المختلفة التي تتضمنها الدراسة والتي توسمنا قـدرتها عـلى الكشف عن الجوانب المختلفة لهذه السمة .
ومن الجدول رقم (٥) الملاحق يوضح لنا المتوسـطات والانحرافـات المعياريـة لكل من العاملين الاول (مهنة التعليم) والثاني (اعداد المعلم) .

وبحساب تحليل التباين حصلنا على الجدول رقم (٦) بالملاحق الذي نستطيع ان نتبين منه ان متغير التخصص قد اثر تأثيراً ذا دلالة على ادراك العامل الاول اذ بلغت قيمة (ف) بالنسبة له (١٠ر٥) وهي ذات دلالة عند مستوى اقل من ٠٠١ر في حين ان العامل الثاني لم يتأثر بأي متغير من متغيرات الدراسة .

جدول رقم (٥٦)

نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات في درجات افراد العينة على العامل الاول في مهنة التعليم واعداد المعلم موزعة حسب متغير التخصص

التخصص	علوم طبيعية وهندسية وطبية	علوم تربوية	علوم اجتماعية	انسانيات
علوم طبيعية وهندسية وطبية	-	١٠ر١	٩٩ر	٢٣ر
علوم تربوية ونفسية		-	٠٩ر٢(*)	٨٧ر
علوم ادارية وقانون واعلام			-	٢٢ر
اداب وحضارة لغات وعلوم عسكرية وفنون				-

* دال ≥ ٠٥ر

ولتعميق فهمنا للنتائج السابقة فقد استخدمنا اسلوب «شيفيه» للمقارنات البعدية كاجراء بعدي، دقيق وحساس، لاظهار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على العامل الاول وحسب متغير التخصص والجدول رقم (٥٦) يوضح نتائج هذا الاجراء، حيث نجد ان منشأ الفرق الاجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين انما يعزى، في الغالب، الى الفروق الثقافية بين متوسطات درجات العامل الاول لمهنة التعليم من قبل القيادات المتخصصة في العلوم التربوية والنفسية والقيادات المتخصصة في العلوم الاجتماعية.

ثالثا: تحليل الجولة الثالثة

وفي هذه الجولة تم اختزال عناصر المهنة واعداد المعلم في تسعة عناصر فقط هي، في تحليلها النهائي المجموعات الاساسية التي اظهرتها نتائج الجولات السابقة. وقد طلب من كل مشارك تحديد درجة مرغوبية كل عنصر على حده وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات (مرغوب جدا - مرغوب فيه - مرغوب عنه) ثم طلب ترتيب الاهداف وفقا لامكانية تحققها في المستقبل:

(أ) المرغوبية :-

والجـدول رقم (٥٧) يوضح الصورة العامة لاستجابات القيـادات نحو درجـة مرغوبية كل عنصر من عناصر مهنة المعلم، ومنه نتبين ان **«ارتفاع المكانـة الاجتماعيـة للمعلم»** قد جاءت في مقدمة اختيـارات العينة بـاسبقية ١٦ درجـة مئويـة عن المتوسط (٥ر٨٩٪) وهو ما يتفق تماما مع ما سبق عرضه من كون هذا العنصر يستحوذ على اهتمام القيادات، ثم تلاه مباشرة **«تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق لها»**، (٣ر٨٩٪) وهو تحول اساسي مطلوب لمجتمع المستقبل حيث لم يعد المعلم قادرا بمفرده على نقل المعلومات بل ان ما ينقله في حد ذاته لم تعد له القيمة التي تتكافأ مع قيامه بدور التنسيق والتوجية والارشاد، اما **«اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي»** فقد جاء في المرتبة الثالثة (٥ر٨٨٪)، وهو امر متوقع، مع احساس العينة - واغلبيتها من الاسـاتذة الجـامعيين - بالحصار السياسي والفكري الذي يواجهونه في مجتمعاتهم.

ثم تأتي بعد ذلك المسائل الفنية واهمها تطوير برامج اعداد المعلم (٥ر٨٣٪) ثم تطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفـاع بمستوى العمليـة التعليمية (٢ر٨٣٪) ثم يقـل الاتفاق على تطوير مؤسسات اعداد المعلم حيث بلغت نسبة من ذكره (٣ر٧٦٪). وفيما عدا ذلك تنخفض النسبة عن المتوسط العام وتتدرج حتى تصل الى ذيل النقاط المرغوب فيها

جدا ـ وهي اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم العام (٤٤ر٩٪) والذين لم يختاروا هذه النقطة في هذا المستوى من المرغوبية (مرغوب فيها جدا) يحتمل ان يكونوا اقل ثقة بمعلم التعليم العام.

على اننا في النهاية لا نسيطيع الآ ان نقول ان النتائج تشير في عمومياتها الى ان البنود التسعة صنفت على انها مرغوب فيها جدا فيا عدا اتاحة الحرب الاكاديمية للمعلم في التعليم العام.

جدول رقم (٥٧)
التوزيع النسبي لاجمالي استجابات افراد الجولة الثالثة على مدى مرغوبية مهنة التعليم ودرجة تحققها (نسبة مئوية)

مدى المرغوبية والتحقق	(أ) المرغوبية			(ب) التحقق		
مهنة التعليم	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مؤكد	محتمل	اقل احتمالا
١ ـ تطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية	٨٣ر٢	١٦ر٨	-	٦٠ر٩	٢٤ر١	١٤ر٩
تصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعلمين	٥٠ر٥	٣٨ر٧	١٠ر٧	٣٦ر٥	٣٠ر٦	٣٢ر٩
٣ ـ اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي	٨٨ر٥	١١ر٥	-	٥٣ر٤	٣٠ر٧	١٥ر٩
٤ ـ اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم العام	٤٤ر٩	٤٩ر٤	٥ر٦	٣٢ر١	٣٥ر٨	
٥ ـ تطوير مؤسسات اعداد المعلم	٧٦ر٣	٢١ر٦	٢ر١	٤٩ر٤	٤٣ر٨	٦ر٧
٦ ـ تطوير برامج اعداد المعلم	٨٣ر٥	١٦ر٥	-	٥٨ر٨	٣٤ر١	٦ر١
٧ ـ توحيد مؤسسات اعداد المعلم لكل مراحل التعليم	٥٣ر٣	٣٠	١٦ر٧	٥١ر٩	٣٢ر٩	١٥ر٢
٨ ـ ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم	٨٩ر٥	١٠ر٥	-	٤٦	٣٣ر٣	٢٠ر٧
٩ ـ تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق	٨٩ر٣	١٠ر٧	-	٤٠	٣٦ر٦	٢٢ر٤
الجملة	٧٣ر٥	٢٢ر٧	٣ر٨	٤٧ر٨	٣٣ر٣	١٨ر٩

مؤشرات احصائية :

(أ) المرغوبية	(ب) التحقق
مربع كاي = ١٦٤ر٨	مربع كاي = ٥٦ر٥
مستوى الدلالة = ٠٠٠٠١ر	مستوى الدلالة = ٠٠٠٠١ر
معامل الاتفاق = ٤١ر	معامل الاتفاق = ٢٦ر

(ب) امكانية التحقق :-

في الجـزء(ب) من الجدول (٥٨) نجـد ان البنود التسعـة يحتمل تحققهـا، وفقـا لتقديرات القيادات، وعموما فان اكثر ثلاث بنود تتوقع القيادات تحققها بشكل مؤكد في المستقبل هي على الترتيب:

١) تطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية (٩ر٦٠٪).

٢) تطوير برامج اعداد المعلم (٨ر٥٨٪).

٣) اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم العام (٤ر٥٣٪).

وبدهي ان كلا من ١، ٢ مسائل فنية يسهل تحقيقها في حين ان رقم (٣) مطلب مجتمعي يعبر عن اماني وطموحات القيادات واقرارهما بامكانية تحققه يشير الى تفاؤلهم بامكانية حدوث تغيير ديموقراطي عربي حقيقي يسهم في تحقيق هذا المطلب العزيز ومن ناحية اخرى نجد ان باقي البنود محتملة الحدوث في المستقبل، على ان **اكثر ثلاثة بنود غير محتملة التحقيق** او ان درجة احتماليتها اقل وهي على الترتيب:

١) اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم العام (٨ر٣٥٪).

٢) تصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعملين (٩ر٣٢٪).

٣) تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجة منسق (٤ر٢٢٪).

ولعل كلا من ١، ٢ يتفق تماما مع توجه القيادات لعدم اعطاء هذه البنود المرغوبية الشديدة وتخاذها موقفاً منها، اما لعدم الثقة في المعلم وفي نقابات وروابط المعلمين او لعدم الثقة في امكانية سماح التنظيم المجتمعي، والسياسي خاصة، بهامش واسع من الحريات للمعلم او لنقابات المعلين حتى لا يصبحوا مزعجين سياسيا له.

في حين ان البند الثالث يعبر عن تفهم لحقيقة تدني المستويات الاكاديمية لقطاع كبير من المعلمين الحاليين، وتخلف برامج الاعداد الجامعي، او ما دون الجامعي، بشكل يؤدي الى توقع عدم قدرة المعلمين في المستقبل على ان يصبحوا منسقين للمعرفة، ومرشـدين للتلاميذ او معينين لهم.

(ج) التباينات الاقليمية :

يعكس الجدول رقم (٥٨) توزيع استجابات قيادات الرأي العام في الجولة الثالثة نحو كل بند من البنود التسعة لمهنة التعليم المطروح طبقا لانتماءاتهم القطرية.

ومن الجدول نتبين ان البنود التي نالت تقدير «مرغوب فيه جدا» من المشاركين من المشرق العربي وارتفعت عن المتوسط العام هي على الترتيب: تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق (٩ر٩٠٪)، ثم اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي (٣ر٨٥٪)، تلا ذلك كان من تطوير برامج اعداد المعلم، وارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم (٤ر٨٢٪) واخيرا تطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية (١ر٧٨٪)، في حين انخفضت باقي البنود عن المتوسط العام تدريجيا كما يلي: تصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعلمين (٦ر٦٣٪) ثم تطوير مؤسسات اعداد المعلم (٨ر٥٨٪)، ثم اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم العام (٩ر٤٦٪)، واخيرا توحيد مؤسسات اعداد المعلم لكل مراحل التعليم (٥ر٤٥٪).

في حين نجد في عينة الخليج والجزيرة العربية ان البنود التي ارتفعت عن المتوسط العام المرتفع: ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم (٤ر٩٤٪) ثم تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق (١ر٩٤٪) ثم تطوير برامج اعداد المعلم (٧ر٩٣٪) وهي تتفق عموما مع اختيارات قيادات المشرق باستثناء اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي حيث ان هناك عاملين في تأخير ترتيب هذا البند هو حداثة التعليم الجامعي والعاملين فيه، وقلتهم الى جانب الحريات النسبية التي تتمتع بها هذه القلة.

اما في عينة وادي النيل فنجد ان اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي نالت الاولية شبه المطلقة (٧ر٩٦٪) وهو راجع اساسا الى الحساسية التي تتمتع بها مجموعة القيادات المشاركة من اساتذة الجامعة نحو تحقيق الديموقراطية والدعوة لضمان حريات الاساتذة.

ثم كان ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم (٩٠٪) وهو راجع للاحساس الشديد بتدني المستوى الاقتصادي للمعلم ومكانته الاجتماعية في وادي لنيل. وتلا هذا البند تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق (٧ر٨٦) وواضح ان عينتي المشرق ووادي النيل تبادلتا المواقع بشأن ترتيب هذه البنود الثالثة مما يؤكد اهميتها البالغة بالنسبة لهم.

اما عينة المغرب فقد اتفقت مع عينة الخليج في وضع ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم في موقع الصدارة (١٠٠٪)، واختلفت مع باقي العينات في جعل تطوير مؤسسات اعداد المعلم، وتطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية في المرتبة التالية (٣ر٩٢٪) في حين ان اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي قد تأخرت الى المرتبة الرابعة (٧ر٩١٪).

جدول رقم (٥٨)

التوزيع النسبي لاستجابات كل خبير في الجولة الثالثة حول مرغوبية البدائل المستقبلية لمهنة التعليم موزعة حسب المناطق (نسب مئوية)

المناطق / مدى المرغوبية / البدائل	المشرق العربي			الخليج والجزيرة			وادي النيل			المغرب العربي		
	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
١ - تطبيق نتائج البحوث التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية	٧٨ر١	٢١ر٩	-	٩٠	١٠	-	٨٠	٢٠	-	٩٢ر٣	٧ر٧	-
٢ - تصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعلمين	٦٣ر٦	٣٠ر٣	٦ر١	٤٧ر٤	٤٧ر٤	٥ر٢	٤١ر٤	٣٧ر٩	٢٠ر٧	٤١ر٧	٥٠	٨ر٣
٣ - اتاحة الحرية الاكاديمية للاستاذ الجامعي	٨٥ر٣	١٤ر٧	-	٨٠	٢٠	-	٩٦ر٧	٣ر٣	-	٩١ر٧	٨ر٣	-
٤ - اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم العام	٤٦ر٩	٥٣ر١	-	٦٠	٢٥	١٥	٣٤ر٦	٥٧ر٧	٧ر٧	٣٦ر٤	٦٣ر٦	-
٥ - تطوير مؤسسات اعداد المعلم	٥٨ر٨	٣٨ر٣	٢ر٩	٨٥	١٥	-	٨٣ر٣	١٣ر٣	٣ر٣	٩٢ر٣	٧ر٧	-
٦ - تطوير برامج اعداد المعلم	٨٢ر٤	١٧ر٦	-	٩٣ر٧	٦ر٣	-	٨٢ر١	١٧ر٩	-	٧٦ر٩	٢٣ر١	-
٧ - توحيد مؤسسات اعداد المعلم لكل مراحل التعليم	٤٥ر٥	٣٩ر٤	١٥ر١	٧٦ر٥	١١ر٨	١١ر٧	٥٣ر٦	٢٨ر٦	١٧ر٩	٤١ر٧	٣٣ر٣	٢٥
٨ - ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم	٨٢ر٤	١٧ر٦	-	٩٤ر٤	٥ر٦	-	٩٠	١٠	-	١٠٠	-	-
٩ - تغير وظيفة المعلم من ملقن للمعلومات الى موجه ومنسق	٩٠ر٩	٩ر١	-	٩٤ر١	٥٩	-	٨٦ر٧	١٣ر٣	-	٨٤ر٦	١٥ر٤	-
الجملة	٧٠ر٦	٢٦ر٨	٢ر٦	٧٩ر٦	١٦ر٨	٣ر٦	٧٢ر٨	٢١ر٨	٥ر٤	٧٤ر١	٢٢ر٣	٣ر٦

<u>مؤشرات احصائية</u> مربع كاي = ٥٧ر١٠٨ مربع كاي = ٣٥ر٦٨٧ مربع كاي = ٧٣ر٣٩٧ مربع كاي = ٤٧ر٨١٤

ونلخص مما سبق الى ان الفروق ليست حادة بحيث يشكل هذا الترتيب اهمية بقدر ما تعبر شبكة البنود الثلاثة او الاربعة الاولى عن اهمية خاصة .

رابعا : تحليل نتائج الجولة الرابعة :

وقد تم عرض نتائج الجولات الثلاثة السابقة امام متخذي القرار العرب وطلب منهم ان يضعوا تقديرا رقميا لمدى تحقق كل بند من بنود تطوير مهنة التعليم واعداد المعلم حتى اوائل القرن الحادي والعشرين طبقا لكل سيناريو من السيناريوهات الثلاثة على حده :

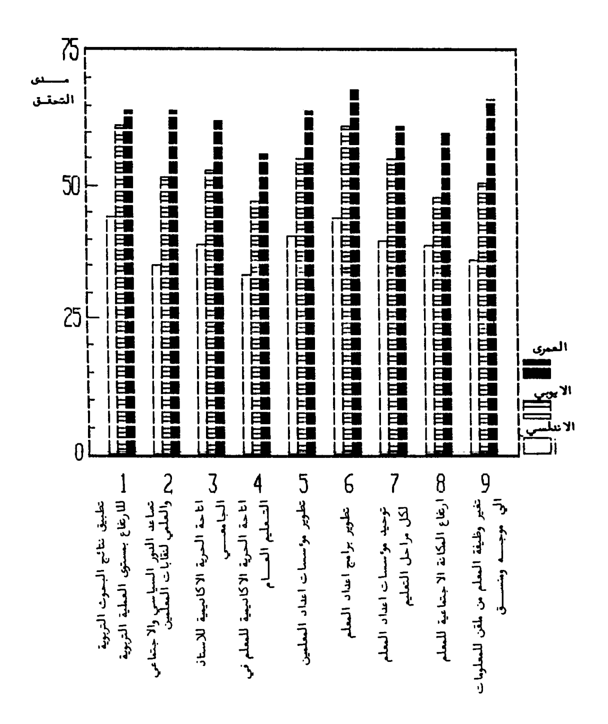
ويلخص الشكل رقم (٥) النتائج في صورة متوسطات تقديرات القيـادات لمدى تحقق كل بند من البنود المستقبلية وفقا للسيناريوهات . ومن الشكل نلاحظ ما يلي :

١) ان توقع تحقيق (سيناريو التردي) سيؤدي الى انخفاض،مدى تحقق البنود المستقبلية لمهنة التعليم واعداد المعلم ، خاصة البندين الخاصين بتصاعد الدور السياسي والاجتماعي والعلمي لنقابات المعلمين، واتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم قبل الجامعي .

٢) انه في ظل توقع السيناريو الاصلاحي فإن التوقعات المستقبلية لمهنة التعليم واعداد المعلم سوف تتحقق بدرجة متوسطة ، فيما عدا توقع اتاحة الحرية الاكاديمية للمعلم في التعليم قبل الجامعي ، وارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم .

٣) ان تحقق السيناريو الوحدوي الابداعي يتوقع معه تحقق التوقعات الخاصة بمهنة التعليم واعداد المعلم بدرجة متوسطة تماما مثل السيناريو الاصلاحي وان كان بدرجة اعلى قليلا ، فيما عدا ان التوقع الوحيد الذي امر له ارهاصاته الحـالية بمـا يسمح فعـلا بالتصديق على امكانية تحققه مستقبليا بهذه الدرجة العالية من احتمالية التحقق .

شكل رقم (٥)
تطوير مهنة التعليم واعداد المعلم



الخلاصة

كشفت نتائج الجولات الاربع عن وجود قناعة قوية لدى معظم قيادات الرأي العام العربي بأن التطوير المستقبلي لمهنة التعليم ولاعداد المعلم مرهون اساسا بضرورة شروط مجتمعية اساسية في مقدمتها، تأمين الشروط السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، والعمل على تعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم واعلاء مكانتها في الاجندة السياسية، وضرورة توفير الحريات الاكاديمية لكل من معلم الجامعة ومعلم التعليم قبل الجامعي على ان يكون هذا كله مقرونا بخطة قومية شاملة لتدعيم المكانة المجتمعية للمعلم والتعليم.

وانه متى توفرت هذه الشروط فانه يصبح من الضروري بعد ذلك التركيز على تطوير مؤسسات اعداد المعلم وتوحيدها على الا تقل عن المستوى الجامعي، وان يتم التدقيق في معايير القبول بهذه المؤسسات بحيث لا يقبل فيها سوى الطلاب المتميزين مساهمة في الارتفاع بمستوى المعلم. وهذا الى جانب التركيز على برامج الاعداد والتدريب، ويتم تطوير طرائق التدريس والتقويم، والاعتماد على اساليب الكفايات في الاعداد، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر لدى المعلم ليصبح ليس فقط قادرا على الاضافة اليها وحتى ينتقل من مجرد ملقن للمعلومات والمعارف الى موجه ومنسق لها. هذا الى جانب ضرورة الاستفادة من نتائج البحوث التربوية في الارتفاع بمستوى العملية التعليمية والمعلم. ولدى القيادات التربوية قناعة بأن السيناريو الاصلاحي قادرا، ولو بشكل ما، على تحقيق اغلب هذه التصورات الا ان السيناريو الوحدوي الابداعي هو الكفيل تماما بتحقيق مثل هذه التصورات.

هوامش الفصل السادس ومراجعه

١) لمرجعة وافية حول أسس اسلوب الكفايات وتطبيقاته، انظر:

- توفيق مرعي: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**،)عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣).
- فاروق حمدي الفرا: اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي، **رسالة الخليج العربي**، السنة الخامسة، العدد الرابع عشر، ١٩٨٥، ص (٢٨٥-٣٠٦).
- عبد الله محمد الشيخ وأخرون، **إعداد المعلم وتدريبة في الكويت** (الكويت: كويت تايمز، ١٩٨٩) صفحات متناثرة.





القسم الثالث

«المخرجات المستقبلية للتعليم العربي»



الفصل السابع
سيناريوهات حاسمة للتعليم العربي في المستقبل

تقديم :

يجمل بنا اذا كنا بصدد استشراف صورة مخرجات التعليم العربي في المستقبل، ان نعيد النظر في طبيعة مدخلات وعمليات وآليات التعليم التي سبق الحديث عنها، ليس فقط وفق نظرة تركيبية او توليفيه تعيد الكثير من التوقعات التي تناثرت بشكل عشوائي في الفصول السابقة والتي أجلنا ايضاحها لتدخل ضمن معالجات هذا الفصل، بل ايضا وفق رؤية مجاوزة تمهد السبيل لفهم متعمق وشامل للصورة المتوقعة للمخرجات المستقبلية للتعليم العربي.

ويصبح، بالتالي، القصد من هذا الفعل المركب، التوليفي احيانا والمجاوز احيانا اخرى، فتح سبيل جديد الى التفكير بحرص في مستقبل تعليمنا العربي، والتخطيط الاستراتيجي الجاد له، حتى نستطيع الاحتفاظ بالتوازن المناسب بين الرؤي الاستشرافية والرؤي الواقعية، ولكي نتفادى «كارثة» ان نجد انفسنا مضطرين فجأة لاحداث تغييرات لا مفر منها في نظمنا التعليمية العربية وبدون سابق تخطيط. فخياراتنا المستقبلية تتحدد منذ اليوم، واذا لم نبدأ من اليوم في عملية التخطيط للتعليم العربي، حيث لا يزال امامنا متسع للاختيار بين القرارات والبدائل المتاحة لنا الان بسهولة، فإن التغير سوف يفرض نفسه علينا سواء اردنا ذلك ام لم نرد، وسيطيح بالتوازن المفترض بين جهودنا التربوية التقليدية وتلك التجديدية والمبدعة.

لهذا كله، كانت حاجتنا الى رسم سيناريوهات تزودنا بسياق مجتمعي مؤقت، يقوم على وصف تفصيلي افتراضي لشكل المجتمع والتعليم في علاقتهما احدهما بالاخر، ويساعدنا على فهم اعمق لمتضمنات القرارات الحالية والخيارات المتاحة امامنا، بخاصة في مجال التعليم. وفي هذه الحدود، صغنا ثلاثة سيناريوهات كيفية، من مجموعة الاختيارات المستقبلية المحتمله، التي يمكن ان يكون عليها مستقبل الامة العربية وتعليم هذه الامة. وللتبسيط، نظرنا الى هذه السيناريوهات باعتبارها نقاطا حاسمة، نقطتي النهاية لخط متصل، وفيما بين هذه النقاط يمكن وجود العديد من الاشكال الممكنة لسيناريوهات تتكون من الخلط بين خصائص هذه السيناريوهات المتباعدة، التي تتراوح بين مزيد من تدهور الاوضاع الحالية وترديها، وبين انضاج مجتمع ينفي الدولة القطرية ليحقق وحدوية متقدمة تعمق الشرعية الديمقراطية، وتلبى الحاجات الاساسية للمواطن العربي، وتستثير الطاقات الابداعية له.

وقد اثرنا اذن، ان نتخذ مدخلا مركبا للتفرقة بين هذه السيناريوهات الممكنة، يقوم داخل كل منها على اسس مغايرة (تنمويا ووحدويا وابداعيا) للعوامل الداخلية والخارجية المشكلة للسياق المجتمعي العربي في المستقبل، ولحركة العمل العربي المشترك ذاته على كافة الاصعدة.

ويستند السيناريو الاول (التردي) على فرضية استمرار الوضع الراهن مجتمعيا وتعليميا بمثله من ترد وتدهور، واحتمال تفاقم هذا الوضع. في حين ينطلق السيناريو الثاني (الاصلاحي) من تصور اصلاحي يعمق من ايجابيات الحاضر ويدفعها اكثر الى الامام. اما السيناريو الثالث (الوحدوي الابداعي)، فيستند الى تصور وحدوي ديمقراطي يصل بالمجتمع العربي الى اقصى حالات الابداع.

ورغبة في الانتفاع بما يزخر به تاريخنا العربي من فترات ومراحل يتسم بعضها بالقوة والازدهار والابداع، ويموج بعضها الاخر بالضعف والتردي، فقد فضلنا ان نطلق على السيناريو الاول (**سيناريو التردي**) «**السيناريو الطوائفي الاندلسي**»، تشبها بأحوال الاندلس في عصور الانحطاط وملوك الطوائف (بين القرنين الثالث عشر والخامس عشر الميلاديين)، لا الى عصر الحلم العربي الزاهر في الاندلس (بين القرنين التاسع والثاني عشر الميلاديين). في حين اطلقنا على السيناريو الثاني (**سيناريو الاصلاح**) «**السيناريو الايوبي**»، نسبة الى القائد العربي الموحد «صلاح الدين الايوبي» اما السيناريو الثالث، (**سيناريو الوحدة والابداع**)، فقد اطلقنا عليه «**السيناريو العمري**» نسبة الى الخليفة العادل (عمر بن الخطاب) الذي اتسم عصره بالديمقراطية والوحدة وتلبية الحاجات الاساسية للمواطن العربي(*).

ومما هو جدير بالذكر اننا لم نرفض فكرة التداخل بين هذه السيناريوهات، فهي متداخلة في الحركة والتطبيق، او هكذا حرصنا على ذلك. فالسيناريو الاول قد يضم بذورا جنينية لسيناريو الاصلاح، وسيناريو الابداع والوحدة، وسيناريو الاصلاح بدوره يحمل في طياته مقدمات لسيناريو الابداع والوحدة، او بذور لسيناريو التردي. كما ان سيناريو الوحدة يحمل في داخله بعض بقايا كلا من السيناريوهين الاول والثاني.

---

* اقتراح التسمية التاريخية للسيناريوهات الثلاثة من ابتكار المفكر العربي الدكتور / سعد الدين ابراهيم.

سيناريو التردي (الطوائفي الاندلسي)

«العالم العربي ضيع فرصته الكبيرة التي سنحت له مع طفرة الازدهار النفطي، لقد كان بوسع العرب ان يطوروا انفسهم، وكان بمقدورهم ان ينتقلوا بفكرهم الى العصر الحديث، وكان بامكانهم ان يستحدثوا نظاما اقتصاديا وصناعيا ولكنهم لم ينجزوا هذه المهمات . . وانا اتوقع ان يدخل العالم العربي القرن الحادي والعشرين وهو اقل اهمية مما كان عليه في السابق.»

المفكر البريطاني بول جونسون
(الاصالة في زمن المعاصرة)

يفترض هذا السيناريو استمرار الاوضاع العربية على ما كانت عليه في عقدي السبعينات والثمانينات، واعتبار التحسن في العلاقات الغربية، بما في ذلك انشاء التجمعات العربية الجديدة ظاهرة طارئة لن تستمر او تتكرس إما لاسباب داخلية (في كل قطر)، او اقليمية، او دولية، ومن ثم يعود العرب الى نزعاتهم الانقسامية. وعليه فإن المنطق العام السائد في العلاقات العربية، شكلا ومضمونا واتجاها، هو منطق التردي والتدهور والتشرذم.

وبدهي ان هذه السيناريو ليس وليد حالة ذهنية سيئة. كما أنه لم ينشأ من فراغ. بل وليد استقراء متعمق للواقع العربي وارهاصات مستقبلية في ضوء علاقاته بالمتغيرات والتحديات الداخلية والخارجية. ويقودنا هذا الاستقراء الى طرح الفرضيات التالية على اساس انها تقود الى هذا السيناريو او تعمل لحسابه:

١) **تفاقم ازمة الدولة القطرية وعجزها عن اشباع الحاجات الاساسية للمواطن العربي**: غير خفي ان الدولة القطرية، بحكم التاريخ والواقع، حقيقة اكيدة وعنيدة يصعب تجاوزها او القفز عليها، على حد تعبير مفكرنا الكبير عابد الجابري، لذا، فان هناك شكوكا قوية للغاية في امكانية استمرار الدولة القطرية في ممارسة دورها المتوقع داخل التجمعات الاقليمية الجديدة، مما يسلبها قدرتها على اشباع الحاجات الاساسية لمواطنيها، وعلى التأثير او التفاوض الفاعل في القضايا السياسية والمصيرية، وتصبح عوامل الانتكاس اقوى من عوامل التكامل، فتتجذر الدولة القطرية، وتنسلخ من تجمعها العربي الاقليمي بحكم هذه العوامل، فقيام التجمعات العربية الثلاثة. اذن، لن يحمي الدولة القطرية من

هذا المصير، اذ ان كل هذه التجمعات تقدم كل الضمانات على سيادة الدولة القطرية وحمايتها[1].

٢) غياب المصلحة المشتركة بين كل اقطار كل تجمع اقليمي جديد، واحتمال اختلال عدالة توزيع العائد منه: فالمدقق يتبين له ان الاسس التي تقوم عليها التجمعات الثلاثة الجديدة تختلف من تجمع الى اخر، فالتجمع الخليجي امني في الاصل، واتحاد المغرب العربي اقتصادي في الاساس، في حين ان السياسية هي المرتكز الرئيسي لمجلس التعاون العربي، وهذه الاختلافات يمكن ان تعرض التجمعات الى التدهور السريع متى حدثت مواقف سياسية او اقتصادية متعارضة في ضوء مواقف اقطار مشاركة داخل كل تجمع. ففي الاتحاد المغاربي، على سبيل المثال، حيث البعد الاقتصادي هو الاساس، نجد ان اختلاف الجزائر والمغرب حول مشكلة الصحراء (البوليساريو) يمكن يفجر التجمع من اساسه، كما ان مطلب ليبيا بضرورة الاسراع بالوحدة المغربية الكاملة يمكن ان يقود باقي الاقطار الى التراجع . . الخ. كما ان داخل التجمع السياسي، اقصد مجلس التعاون العربي، نجد ان هناك فروقاً ضخمة في الموارد الطبيعية مما تتعذر معه فرص احداث تكامل اقتصادي حقيقي بين هذه الاقطار حتى ولو كان لها خط سياسي خارجي موحد.

ومن ناحية اخرى نجد انه على الرغم من ان التكامل الاقتصادي هو الشعار المعلن لمعظم هذه التجمعات فان حجم التجارة الداخلية (البينية) بين اقطار كل تجمع لا يسمح بتحقيق مثل هذا التكامل، اذ ان حجم مثل هذه التجارة البينية لا ينبغي ان يقل عن ٢٠ او ٢٥ بالمائة من حجم التجارة الخارجية للاقطار، كما تدلنا على ذلك التجارب العالمية، في حين ان حجم التجارة البينية بين اعضاء مجلس التعاون، على سبيل المثال، لا يتجاوز ٥٪ من جملة تجارتها الخارجية[3]، ولا يكاد يتجاوز ٧٪ بين جميع الدول العربية من اجمالي التجارة الخارجية لهذه الدول كما سبق واشرنا.

ومن ناحية ثالثة، فان استحواذ قطر من الاقطار داخل اي تجمع على معظم العائد من هذا التجمع قد يكون ايذانا بانهيار التجمع من اساسه فحدوث تنافس اقتصادي بين الدول الاعضاء نتيجة للتشابه الواضح في الهياكل الاقتصادية للدول الاعضاء في كل تجمع من التجمعات الثلاثة، وعدم وجود ميزات نسبية واضحة للتخصص على مستوى دول كل تجمع بالاضافة الى وجود ملحوظ في حجم الدول الاعضاء وامكانياتها الفنية والتكنولوجية . . . قد يؤدي الى صعوبات جمة في تحقيق قدر معقول من العدالة في توزيع العائد من

التجمع، كما حدث في تجمع افريقي اخر هو تجمع شمال افريقيا، حيث حصلت كينيا على معظم المزايا، وهو ما يعرف بظاهرة backwash effect، وادى هذا في النهاية الى خلافات حادة انتهت بانفضاض التجمع[٣].

ومن ناحية اخيرة، نجد ان ضيق اسواق العمل العربية مع الزيادة المطردة في اعداد القوى العاملة وغير الكفؤة سوف يقود الى صراع مستتر بين اقطار التجمعات الاقليمية بعضها مع بعض على مناطق الجذب والعمل (*) فالتجمعان العربيان، مجلس التعاون والاتحاد المغاربي يحتمل ان يتصارعا على سوق العمل الخليجي، فمع محدودية هذه السوق واقتراب الدول الخليجية من اكتمال البناء التحتي الاقتصادي لها قد تحدث منافسة تفتت التعاون بين اقطار كل تجمع. فالعمالة المغاربية العائدة من اوروبا، والعمالة المشرقية (المصرية والاردنية واليمنية) المهاجرة من دول فقيرة قد تدعو للصراع على نحو يفجر العديد من المشكلات والقضايا التي تجعل الدول تنكفىء على ذاتها وتتحلل من انضمامها للتجمعات الاقليمية.

٣) **افتقار التجمعات الى ديمقراطية المؤسسات**: فالتجمعات الاقليمية العربية الجديدة، في معظمها، لم تنص بشكل صريح او ضمني على اية ضمانات للديمقراطية او التعددية او لحقوق الانسان، ولم تشر الى المشاركات الجماهيرية في اقطارها ولا سبل تنظيمها، كما انها تجاهلت الاشارة الى امكانية قيام مؤسسات تضمن الديموقراطية كالمؤسسات البرلمانية او القضائية[٤]، كما ان نظم التصويت داخل التجمعات تقوم على **مبدأ الاجماع**، وهو مبدأ منتقد من كافة الاقطار العربية باعتباره المسئول عن شلل وعجز العمل العربي المشترك منذ انشاء الجامعة العربية (عام **١٩٤٥**). فاصرار التجمعات على الاخذ بهذا المبدأ معناه عدم التزام دولة «بقرار لم توافق عليه مما قد يؤدي الى الصراع والتفتت في المواقف والسياسة العامة»[٥] باعتبار ان الاخذ بمبدأ الاغلبية دون الاجماع افضل لانه يعني «اقرار بالتنازل الجزئي عن السيادة وهو ما لا ترضاه الدول غالبا[٦]»، وهو ما يعني، في التحليل النهائي. استهانتها بالديمقراطية، وما يترتب عليه في اتخاذ القرار القومي بشكل ديموقراطي فعال، كما يعود الى انكفاء كل اقليم على مشكلاته الوطنية، وما يمكن ان يترتب على ذلك كله من «تشتت للهوية العربية والانتماء العربي، وغياب حد ادنى

---

* لاحظ ايضا ما حدث من مناوشات حول دور وحجم العمالة المصرية في العراق، وما يمكن ان تتمخض عنه من نتائج تتصل بمستقبل هذا التجمع.

من الاتفاق العربي حول بعض القضايا المصيرية التي تهم كل الدول العربية مثل الامن القومي العربي، والتحديات الداخلية والخارجية التي تواجهه، والقضية الفلسطينية، وقضية التنمية القومية والاصالة الحضارية»[٧].

٤) **استقطاب التجمعات من قبل مراكز القوى الدولية الجديدة**: فالتجمعات والمراكز الاستراتيجية الجديدة، التي سبق الحديث عنها في الفصل الاول، ستكون مستعدة للتنافس من اجل استقطاب التجمعات الاقليمية القائمة، ففي الخليج مثلا، هناك احتمالية حدوث دور مؤثر من جانب تجمع «سارك» (الهند وباكستان . . الخ)[٨].

بالاضافة للادوار المتوقعة لليابان والولايات المتحدة الامريكية. وفي شمال افريقيا هناك احتمالية تأثير الجماعة الاوروبية المشتركة على دول المغرب العربي او احداها، في ضوء الرغبة الجارفة غير المتحفظة من جانب بعض دول المغرب لتوثيق علاقاتها بالسوق الاوروبية المشتركة لدوافع كثيرة، قد يكون من اهمها خشية الاستغناء عن ملايين العمالة المغاربية مما يشكل مشكلة الهجرة المعاكسة اليها، وما يترتب عليها من اعباء ضخمة تهدد اسواق العمل بها والتي تعاني اساسا من ارتفاع ملحوظ في نسبة البطالة، ووجود فائض كبير من الايدي العاملة، الى جانب مشكلتها في تصريف منتجاتها الزراعية والصناعية في اوروبا. ومما يؤيد هذا كله ان هناك بعض التحركات في شمال افريقيا العربية . . وبعض التحركات في الخليج العربي تدعو الى الظنون . . كما ان هناك اشارات في الافق الآن إلى ان المنطقة تستعد او تعد لمنافسة من نوع اخر بين السوق الاوروبية الموحدة والولايات المتحدة من ناحية ثانية وبين اليابان من ناحية ثالثة ـ قلعتان للقوة على جانبي الاطلنطي وقلعة جديدة يتزايد بروزها بسرعة في (الباسيفك) ـ والمشكلة تكمن في اي نوع من المنافسة وفي أية كلفة تتطلبها المنافسة[٩].

وبدهي ان هذا التنافس وهذا الاستقطاب المتوقع سوف يحول هذه التجمعات الى ادوات في ايدي مراكز القوى الدولية الجديدة، الامر الذي قد يجعل هذه التجمعات في نهاية الامر، متصارعة، غير متعاونة لافتقادها للاليات والمسالك التي تنسق فيما بينها جملة وتفصيلا، مع غياب المصلحة المشتركة.

٥) **غياب التأكيد القوي على الهوية العربية الاسلامية**: فالوثائق المنشورة الخاصة ببعض التجمعات تغيب عنها الاشارة القوية والواضحة الى الهوية العربية الاسلامية، وهذا في حد ذاته يمكن ان يقود في ظل تأكيد تجمعات اخرى على هذه الهوية، الى تحول

«الكيانات» الجهوية الى كيانات اقليمية متصارعة في المستقبل، ومخاطر في هذه الاحوال ستكون اخطر من صراعات الدول القطرية لان امكانيات الاتحادات ستكون اكبر بكثير. كما ان غياب النص الواضح للهوية والانتماء قد يغري القوى المهيمنة بدفع «مشروعها» الى الواجهة خاصة وان بعض الرؤى لا زالت تطمح بالسعي الى السوق الاوروبية المشتركة مع ان هذه السوق مصرة من ناحيتها على قفل الابواب[١٠]. وعليه، فيمكننا توقع حدوث خلاف اساسي وعاصف بين تجمع مجلس التعاون الخليجي مثلا والاتحاد المغاربي اذا ما استمر موقف الاخير من قضية الخصوصية العربية وقضايا التراث.

٦) **زيادة التشرذم العربي بوجود اقطار خارج تجمعاته الثلاثة:** فمن البديهي انه مع غياب ستة اقطار عربية عن التجمعات العربية الثلاثة ان يضطرب القرار العربي وتشل فاعليته، فحتى لو اتفقت التجمعات الثلاثة على قرار ما، فانه من المحتمل ان تعارضه الدول الست او احداها داخل ردهات الجامعة العربية، هذا اذا ما قدر للجامعة ان تستمر خلال العقود الثلاثة القادمة، مما يثير الاضطراب الشديد والفوضى في اتخاذ القرار القومي، لا سيما وان ابواب هذه التجمعات موصودة تقريبا امام هذه الاقطار الا بشروط، فمجلس التعاون الخليجي يكاد يكون منغلقا تماما على اقطاره الست، في حين ان التجمعين الباقيين يحتفظان بشروط ضمنية فحواها عدم الموافقة على انضمام اي قطر جديد ما لم تتفق سياساته مع التوجهات السياسية او الاقتصادية للتجمع، وحتى لو رغبت عدة اقطار في انضمام قطر جديد فربما يقف نظام «الاجماع» عائقا ضد هذا الانضمام اذا وقفت دولة ما داخل هذا التجمع او ذاك لتعرقله لسبب من الاسباب، وما اكثرها!.

٧) **توطين اليهود السوفييت في اسرائيل عامة والاراضي المحتلة بصفة خاصة:** ففي ظل سيادة نظرة قطرية ضيقة للامن القومي العربي، وغياب سياسات موحدة للعمل العربي، سوف تتزايد فرص الكيان الصهيوني في تجديد الهجرة اليهودية، فينجح في استقدام مهاجرين جدد من اليهود السوفييت الى فلسطين المحتلة، باعداد متزايدة تصل الى حدود اربعة ملايين مهاجر (الخروج الكبير)، مما يعرض اسس الاستقرار والامن في المنطقة العربية الى اكبر الاخطار، ويهدد جهود السلام، حيث ان اغلب هؤلاء المهاجرين من العلماء والمهندسين والاطباء والتخصصات النادرة. كما انه في ظل هذا العدد الضخم سوف تلوح اسرائيل باستخدام اسلحة نووية وغيرها من اسلحة الدمار الشامل، مما يجعل الفرصة مواتية لنشوب حروب اخرى وبالتالي لمزيد من تسخير كافة الموارد المتاحة لخدمة

اغراض عسكرية، مما يخفض من مستوى تلبية الحاجات الاساسية للمواطن العربي، ويقود الى مزيد من التردي.

ملامح وتداعيات لسيناريو التردي

ان تأمل مقدمات هذا السيناريو وافتراضاته، والتدقيق فيما تتوقعه الدراسات الكمية والكيفية للمستقبل العربي[11]، وفي مقدمتها نتائج هذه الدراسة، يقودنا الى رسم الملامح والتداعيات التالية للمستقبل العربي خلال العقود الثلاثة القادمة. تتفاوت هذه التداعيات بالطبع من قطر عربي الى اخر ولكنها ترسم في النهاية ملامح الامة في ظل سيناريو التردي:

- **انكشاف قطري امام الثورة التكنولوجية الثالثة**، وازدياد الفجوة العلمية التكنولوجية بين الاقطار العربية منفردة وبينها وبين دول العالمين الاول والثاني نتيجة لانخفاض المخصصات المالية للبحث العلمي والتطوير (٠٫٢٪ من اجمالي الدخل القومي)، وغياب الحريات المجتمعية والاكاديمية، وهجرة العديد من العقول العربية المتميزة، الى جانب اتساع الشك في المعرفة والعلم والدور المجتمعي والسياسي للعلماء، وتدني انتاجيتهم العلمية الى ما دون ربع انتاجية علماء العالمين الاول والثاني.

- **افراط في التبعية بكافة اشكالها للخارج** وحدوث اختراق تام بالتأثيرات الغربية مصحوب باندماج شبه كامل في النظام الاقتصادي العالمي فتفقد الامة استقلاليتها ومبادراتها في الاستيراد والغذاء والسلام والتكنولوجيا والتي تمكنها من رسم سياساتها المستقلة، نتجية لتدهور الاوضاع الخارجية للاقطار العربية وزيادة مديونيتها ومشروطية حصولها على قروض لتمويل مشروعاتها لنقص مواردها الذاتية.

- **تفاقم المشكلة السكانية لغياب سياسات تنموية تنظم معدلات النمو السكاني المتعاظمة**، حيث يرتفع حجم سكان الامة الى حدود ٤٠٠ مليون نسمة مع نهاية فترة الاستشراف (عام ٢٠١٥)، وتشكل مصرفيها ثلث الامة العربية او يزيد. كما يتعاظم حجم السكان الحضريين الى ما فوق ٨٠٪ من اجمالي السكان، مما يؤثر في عمليات التخطيط الاجتماعي والديموقراطي. وفي هذه الحدود تستمر نسبة المساهمة في قوة العمل بحوالي ٢٥٪، اغلبها في قطاع الزراعة والصيد، مع تدهور نسبة مشاركة المرأة في العمل الى حدود (٥-٨٪) نتيجة لاستمرار النظر الى المكاسب المدنية والقانونية للمرأة العربية بقدر كبير من الحذر، وشيوع الرغبة في تقليص مجالات مساهمتها المجتمعية (في العمل والانتاج والمجتمع).

- **ازدياد معدلات البطالة السافرة والمستترة الى ٥٠٪ من قوة العمل العربية** مع احتمالية ارتفاع نسب التضخم الى ما فوق ٢٠٪، مع تراجع مكانة العمل المنتج وضيق الفرص الحقيقية المتاحة له، واستمرار تدني معدلات الانتاج والانتاجية لا سيما في القطاع الزراعي بحكم التساقطات السلبية للانفجار السكاني، وارتفاع نسب الامية الابجدية الى حدود ما فوق ٤٥٪، مما يعني وجود حوالي ١٧٠ مليـون امي اغلبهم يعملون في قطاع الزراعة، الى جانب تفشي الامية الثقافية بين المتعلمين الى حدود ٩٠٪ من السكان.

- **هامشية نتائج التنمية العربيـة واستقطابهـا حول قـطاعات محـددة (قطاع او قطاعين)**، مع محدودية القطاع الحديث واحتفاظ باقي القطاعـات بالـطابع التقليـدي، وتتدهور فرص الاعتماد الجماعي على النفس تنمويا بين الاقطار العربية، وتتدنى معدلات التبادل التجاري بينها (الى ما دون ٥٪ من حجم تجاربها الخارجية)، مع امكانية حدوث توسع نسبي في الصناعات التحويلية العربية واستمرار احتلال النفط مكانة اسـاسية في الصادرات السلعية والناتج الاجمالي للاقطار العربيـة، مع استمـرار سياسـات التصنيع العربية في اغفال الصناعات الهندسية واعطاء الاولوية للمشروعات الكبيـرة الجاهـزة، والانتاج لغرض التسويق في الاسواق المحلية. وغياب استراتيجية تنموية قطرية مندمجة داخل التجمعات شبه الاقليمية الجديدة كبديل للنظام الاقتصادي العالمي.

- **غياب العدالة الاجتماعية واستمرار التفاوتات الصـارخة في مستـويات ودخول المواطنين العرب بحسب اقـطارهم، وداخل القـطر الواحـد، وميل للتفكـك الاجتماعي وتعميق الانقسامات الاثنية والطبقية والسياسية.**

- **سيطرة نخب حاكمة منفلتة معادية للديموقراطية تؤدي الى تضخم سلطة الدولة على حساب مؤسسات المجتمع المدني وقواعدها، مما يمثل حجباً لشرعيـة سيادة الشعب والرأي العام، وتقييد للمشاركات والممارسات الديموقراطية وضيق الهامش المتاح لها، وتهميش للحقوق الاساسية للانسان، الامر الذي يفضي الى انقـلابات وثـورات اجتماعية او عسكرية او سياسية.**

- **شيوع قيم مجتمعية مناوئة للتنمية العربية**، ابرزها الاستهانة بتقدير الوقت وتجاهل قيمته، وضعف التعاون والعمل الجماعي والغيرية، وشيوع قيم التقليد والمحاكاة والتفكير الخرافي، وضعف المبادرات الفردية والجماعية، وتقدير نسبي لقيمة التخطيط دون ممـارسته، واستمـرار الاعتماد عـلى الشهادات الـدراسية كمؤهـل للعمل او لـلالتحاق

بالمراحل التعليمية المختلفة، ومقاومة الابداع والتجديد، مما يقود الى اغتراب المواطن العربي وسلبيته وفقدانه التوجه والامل، وضعف الانتماء الوطني والقومي.

- **عقم الادارة الحكومية وضعف فاعليتها** في استغلال الموارد المتاحة لديها لتلبية الخدمات الاساسية المجتمعية.

- **ازدياد التحديات الصهيونية ومن دول الحوار**، وفرض سلام سياسي على سوريا والاردن والسعودية والمغرب والاستيلاء على جزء كبير من لبنان، وحدوث نزاعات عربية - عربية بين الانظمة العربية والحكام وصعودها لمرتبة التناقضات الاساسية كما حدث بعد «كامب ديفيد».

- **تدني كفاية التعليم الداخلية والخارجية**، وتراجع مكانته في اولويات الاجندة السياسية، وهو ما سوف نتعرض له تفصيلا في موضع آخر.

- **تداعي وسقوط المؤسسات القومية ورموزها**، وعلى رأسها الجامعة العربية نتيجة التنافس الحاد بين التجمعات الثلاثة القائمة، او بين اقطار هذه التجمعات.

- **ارتفاع مستوى الحياة والمعيشة بالاقطار العربية مرة واحدة خلال فترة السيناريو** (اي الى عام ٢٠١٥).

وينبغي ملاحظة ان هذه الملامح لن تكون متشابهة ومتساوية التأثير في كافة الاقطار والمجتمعات العربية، بل سوف تكون هناك فروق هامة، فبينما سيكون بعضها اكثر انكشافا للتمزق العرقي والطائف والثقافي، سيكون البعض الاخر اكثر فقرا وعوزا للحاجات والانفجارات الاجتماعية وخاصة بين فقراء المدن.

التداعيات التعليمية لسيناريو التردي

تمشيا مع الاوضاع العامة في المجتمعات العربية داخل هذا السيناريو فسوف يسعى التعليم لتكريس التفتيت والتجزئة والتخلف، وسيعجز عن تنمية الشخصية العربية، الفردية والقومية، علميا وعقلانيا وانسانيا. وبالتالي سوف يستمر عجز النظم التعليمية فنيا ومجتمعيا وقوميا على نحو يجعلها غير قادرة على اعداد المواطن والمجتمع العربي القادرين على مواجهة التحديات المجتمعية والحضارية (على انه تنبغي ملاحظة ان وجود الاستثناءات في هذا الجانب لا يلغي هذه التعميمات العامة بل يخفف منها فقط)، وفي ضوء هذا، فانه يتوقع ان يستمر التعليم - في سياقاته الضيقة (الفنية) - على النحو التالي :

اهداف التعليم :

لما كانت اهداف التعليم العربي وغاياته تعبيرا عن غايات المجتمع وفلسفاته العامة والتربوية، وانعكاسا لها، فان صورة الاهداف التعليمية العربية، في ظل سيناريو التردي (السيناريو الطوائفي الاندلسي) تكشف لنا عن تعليم مأزوم مجتمعيا وفنيا، تعليم عقيم لا ينتج، وان انتج فانه يعيد انتاج العلاقات السائدة في النظام الاجتماعي المعوق، وعلاقات الانتاج المريضة للنظام الذي يعيش في ظل هيمنته، تعليم لا يفرز سوى انسان مغترب مقهور. تعليم يحمل على كاهلة اهدافاً ليست اكثر من شعارات لفظية وبراقة، اهدافاً معلنة تفوق قدرة النظم التعليمية العربية على تحقيقها لعدم ارتباطها بالواقع المعاش ولمفارقتها للاوضاع والامكانات المتاحة او لاصطدامها على مستوى الممارسة الحقيقية، بأهداف ومناهج خفية او مستترة تفرضها جماعات الضغط باختلاف توجهاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

فالدعوة الى ديموقراطية التعليم واتاحة الفرص المتكافئة امام المواطنين تظل مواجهة باهداف مستترة، تساندها طرق تدريس واساليب تقويم وقيم خفية مصاحبة للتعليم المعلن او الممارس، تعمل جميعا على التفرقة بين المتعلمين اجتماعيا واقتصاديا وحتى معرفيا، بحيث تخرج نخبا واقليات تابعة للسلطة وللنظام الرأسمالي العالمي، وتزودها برأس مال ثقافي ومادي يمكنها من الهيمنة والسيطرة على النظام الاجتماعي وابتلاع ثمارة جلها، مما يكرس الفقر والتخلف. هذا الى جانب استمرار تركيز المخطط التعليمي بتطلعاته وانحيازاته البرجوازية على المدن والحواضر (المراكز) على حساب الاحياء الفقيرة الارياف والقرى (الهوامش) على نحو يوسع من الفجوة الحضارية بينهما.

كما ان هذا الهدف الخاص بديمقراطية التعليم يفقد مصداقيته مع الغياب الفعلي للمشاركة الشعبية في اتخاذ القرار التربوي والتعليمي، والحرص على التماثل السياسي، والانتقائية في سياسات القبول بالمراحل التعليمية المختلفة، لا سيما التعليم العالي، حيث سيحرم قطاعات كبيرة من الالتحاق به، وتظل حمى الشهادات واسترداد دكتاتوريتها، ويتزايد التسرب المدرسي بين ابناء غير القادرين ماليا في الاغلب. وعموما فانه قد تلجأ السلطة في العديد من الدول القطرية الى تقليص وتحجيم انتشار التعليم فيها، بدعوى انه مصدر البطالة في المجتمع، مع كونها تعلم ان هذا ليس خطأ في التعليم ولا في التوسع فيه بل انه راجع لاخطاء في السياسات والتنظيمات الاقتصادية والسياسية وقد تلجأ بعض الاقطار، تحت وطأة العجز عن تمويل التعليم، الى فرض رسوم دراسية على التعليم لا يقدر

عليها الا ابناء القادرين ماليا، ومن ناحية اخرى وقد تلجأ دول اخرى الى ايلاء الطلب الاجتماعي للتعليم اهتماما ملحوظا ولكن على حساب قدرة النظم التعليمية القائمة.

اما الهدف المعلن لكل النظم التعليمية العربية تقريبا وهو تنمية الهوية الثقافية العربية فقد يظل شعارا مرفوعا، ولكنه لن يخرج في الواقع عن اعادة انتاج للثقافة العربية دون ابداع حقيقي يزاوج بينها وبين المعاصرة والتقدم، ويعيد التجميع العقلاني لمكونات وعناصر الثقافة العربية بشكل يبرز ايجابياتها ويخلصها من سلبياتها، وبالتالي يردم الفجوة بين القديم والحديث. ويرتبط بهذا الهدف التنشئة الدينية حيث يظل هو الهدف المعلن لكل النظم التعليمية العربية ولكن ستفتقر باستمرار النظم التعليمية الى اساليب وطرائق فعالة تساعدها في جعل هذه التنشئة مستنيرة تتكافأ مع عظمة التعاليم السماوية التي تنادي بها الاديان مع الاحتفاظ بحق المتعلم في ان يكون مهيئا من خلال هذه التنشئة للتعامل بفاعلية مع المفردات الحضارية للمجتمع العالمي في القرن الحادي والعشرين.

والهدف الخاص بارتباط التعليم بالتنمية تظل له الاولوية باستمرار، ولكن المهم التساؤل: اية تنمية، واي نموذج سوف تأخذ به النظم العربية؟. المؤكد في ظل هذا السيناريو وفي ضوء سيادة النموذج الغربي للتنمية، ان التعليم لن يكون قادرا على الاسهام الفاعل في خطط التنمية الوطنية، فهو في كثير من الاحوال لا يعتبر استثمارا مجتمعيا او اقتصاديا، فالمتوقع ان يستمر العمل في القطاع الزراعي بواسطة اميين او اشباه اميين فالتعليم يشكل قوة طاردة للمتعلمين في القطاع الزراعي، كما ان قطاع الصناعة لن يكون اكثر حظا من زميله حيث ان التعليم عاجز بسياساته الحالية - خلال فترة هذا السيناريو - عن تخريج الكوادر الفنية المؤهلة والمدربة والقادرة على المشاركة في هذا القطاع الهام. وذلك الامر بالنسبة لقطاع الخدمات.

كذلك ففي ظل تسعير الشهادات وسيادة المفاهيم والموروثات التاريخية «التي يصعب فكها او كسرها»، كما يقول مفكرنا الكبير حامد عمار، فان التعليم ستقل فاعليته التنموية وسيظل قوة طاردة للموارد البشرية ومعوقا لانتاجيتها بحكم لفظيته واكاديميته المفرطة، وانقطاعه عن البيئة والحياة وبحكم عدم تمجيده للعمل اليدوي والمهني وللعمل المنتج عموما، واوضح مثال لذلك وضع التعليم الفني في ادنى السلم التعليمي.

ويتوقع ان يزداد حرص النظم التعليمية العربية خلال فترة السيناريو على اعلاء هدف تنمية قدرات الابداع، وبدهي ان هذا الهدف يظل مجرد شعار لفظي براق وجذاب

في ظل المواضعات المتوقع سيادتها في هذا السيناريو، حيث يغيب مشروع قومي للتقدم وتضييق الحريات العامة والخاصة، ويتم قهر المتعلم واقلمته وتدجينه من خلال تعليم بتكي تلقيني، على حد تعبير فرايري، يتجاهل عقلية المتعلم ويملأ رأسه بمعلومات مجزأة تحاصر ابداعه يخزنها دون وعي، وسيستمر القتل المتعمد لملكة النقد لدى المتعلم من خلال رفض اساليب الحوار والتعددية والاعتماد على التلقين، واللجوء الى امتحانات تقيس الحفظ والاستظهار، بغية سيادة ثقافة الصمت والتماثل، وغرس ثقافة الذاكرة التي تعطل كافة الطاقات الابداعية لدى المتعلم.

اما هدف التفكير العلمي والنقدي، والذي يبدو ان النظم التعليمية ستظل ترفعه خلال العقود الثلاثة القادمة لن يتسنى له التحقق بالفعل، فأن مورس فهو يمارس من باب الانشطة الجزئية التي لا تساعد المتعلم حقا على تشكيل تفكيره العلمي، فكل حكومة قطرية مستبدة تعلم جيدا ان نجاح النظم التعليمية في تحقيق هذا الهدف معناه سقوطها ونهايتها، فالواقع ان غياب الديموقراطية التي تجعل المتعلم يفكر لنفسه ولمجتمعه بحرية سوف يدعم منهجا خفيا للتعليم هو ابعاد تفكير الانسان عن واقعه وعن التفكير في هذا الواقع.

اما هدف تنمية الجسم والوجدان فلن يزيد عن مجرد شعار خفيض الصوت مواجه باستمرار بشكوك كثيرة لا تدع له الفرصة لان يتحقق بالفعل.

ادارة التعليم:

في ظل التناقض بين ما هو معلن وما هو خفي في الاهداف والسياسات، وفي ضوء محدودية تمويل التعليم بالنسبة لاحتياجاته الحقيقية، وعوامل اخرى كثيرة، سوف يستمر عجز الادارة في عدد من النظم التعليمية العربية شكلا ومضمونا، عن مجاراة التحولات التعليمية والمعلوماتية المنتظر حدوثها خلال العقود الثلاثة القادمة او الافادة منها. فالادارة التعليمية ستظل «الجانب المريض» في النظم التعليمية العربية، على الرغم من كونها احد المداخل الصحيحة لاصلاح التعليم، وتظل جهود تطويرها وتحديثها قائمة على منطق جزئي محصور في اغلب الاحوال في محاولة ادماج بعض التكنولوجيات والتقنيات الادارية الجديدة داخل النظم الفرعية للادارة التعليمية، فالمفاهيم الحديثة والواسعة للادارة التربوية التي تنقلها من مجرد عمليات تسيير روتينية الى عمليات خلق وابداع قوامها التخطيط الفعال والتنسيق والتنظيم والمتابعة والتقويم لن تصل الى قلب الادارة التعليمية في

عدد كبير من النظم العربية، واذا حدث هذا فأن هذه المفاهيم سوف تؤخذ بشكل آلي رتيب ودون تفهم للمضامين الثورية التي تحتويها.

وفي نفس الوقت فان هنالك احتمالات قوية باستخدام اساليب وتقنيات ادارية متقدمة، كالادارة بالاهداف والميزانيات المبرمجة ولكن، سيكون هذا. في الغالب، في ضوء غياب وعي بطبيعة السياق المجتمعي الذي تعمل فيه الادارة العربية للنظم التعليمية والتي قد يصعب عليها هضم تقنيات بعيدة عن بيئاتها ومعبرة عن صانعيها. اما الشيء الذي قد يأخذ طريقه بقدر غير قليل من النجاح في الادارة التعليمية العربية هو استخدام الحواسب الالية في مكاتب ادارة التعليم بغرض تطوير اداء وظائفها وزيادة فعاليتها مع امكانية حدوث ازدواجية تقرن بين قطاعين في الادارة التعليمية احداهما يستخدم التكنولوجيا الادارية الحديثة والاخر يعاديها ويستخدم الاساليب التقليدية مما يعرقل حركة تطوير اداء الادارة وتقدمها.

على انه من الملاحظ خلال سنوات هذا السيناريو حدوث طفرة ملحوظة في الاسهامات والمشاركات الاهلية والجماهيرية في مجالات تمويل التعليم. اما على مستوى التعاون العربي في مجال ادارة التعليم فان التعاون يظل محدودا ومقيدا مع امكانية تراجعه بشكل سافر مع التراجع الوحدوي الحادث في ظل هذا السيناريو. ومن هنا فان الادارة التعليمية تظل جهودها محصورة في اجراءات التحسين والتجويد الاداري دون تجاوزها للتغيير والابداع. كذلك فان الادارة التعليمية العربية تظل مركزية في توجهاتها، بصفة عامة، اتساقا مع طبيعة النظم المجتمعية السائدة فيها.

تنظيم التعليم وصيغه:

يستمر الاعتماد على التعليم النظامي العام بشكل اساسي، على ان صيغ هذا التعليم سوف تأخذ في عدد غير قليل من الاقطار العربية، عدة مستويات متدرجة داخل السلم التعليمي الجامد، اولها، **مرحلة ما قبل الدراسة**، حيث يتوقع تبلورها كمرحلة ممهدة للمستويات التعليمية التالية، وتعني هذه المرحلة باستثارة القدرات والامكانات الذهنية واللفظية والحركية للاطفال من خلال اعتماد اللعب اسلوبا لها.

ثم **مرحلة التعليم الاساسي**، وهي مرحلة تمتد لتشمل المرحلة الابتدائية والاعدادية معا لمدة ثماني او تسع سنوات(*)، وتسعى لتحريج المواطن العربي المزود بقدر متكامل ومتناسق من المعارف والمهارات التي تساعد على استخدامه في سوق العمل بفاعلية، مع تعميق انتمائه لثقافته العربية الوطنية والقومية. والمشاركة في تنميته انسانيا وحضاريا. وان كان تحقيق مثل هذه الاهداف من مرحلة التعليم الاساسي يصعب تحقيقه في ضوء تجاهل مشروع حضاري قومي شامل، وفي ضوء انتشار النزعات التفتتية المعادية للوحدة، وفي غياب تخطيط واضح ومحكم لسوق العمل واحتياجاته في الاقطار العربية.

امابالنسبة للتعليم الثانوي، **فيتأرجح بين النمط التقليدي السائد في معظم الاقطار العربية والذي يتعامل مباشرة مع الدراسات والتوجهات الاكاديمية القطرية واعتباره حلقة وصل الى التعليم العالي، والاخذ بصيغ تجمع بين الدراسات النظرية والعملية والتطبيقية، مثل المدرسة الشاملة او المدرسة البوليتكتيكية.**

اما بالنسبة للتعليم الجامعي والعالي، فسوف يزداد عدد الجامعات العربية الى ما فوق المائة جامعة، ويحدث توسع محدود في نظم التعليم غير النظامي، وتظهر بعض الجامعات والنظم المفتوحة التي تخدم الجماعات والجماهير المحرومة، وان كانت فائدتها تظل مرهونة بارادة الحكومات المسيطرة وتدخلها في برامج هذه الجامعات. وتتسع باطراد فرص التعلم الموازي بشكل يوفر فرص التعلم للذين لم تتح لهم الامكانية او اخفقوا في الاستفادة منها قبل ذلك باستخدام منجزات التكنولوجية الحديثة، كالاقمار الصناعية والكمبيوتر وغيرها. ويزداد «تورم» الجامعات العربية الام بشكل يؤثر على كفاءتها وفعاليتها مما قد يقتضي فك هذه الجامعات الى عدة حرم جامعية Multicampus Universities.

كما يؤدي هذا الطلب الاجتماعي المتزايد عليها مع نقص الموارد المالية المخصصة لها وضعف هيئات التدريس المتاحة الى تدني مستوى الخريجين بشكل يؤثر على استقبال سوق العمل لهم مما يزيد من تفاقم مشكلة «البطالة» في المجتمعات العربية، كما ستضعف انتاجية العلماء العرب اكثر واكثر مما هي عليه الان والتي لا تتجاوز ١/٥ من انتاجية علماء البلدان المتقدمة كنتيجة لتدني مستوى الامكانات الفيزيقية والمالية المتاحة للبحث العلمي ولرواتب

---

* يلاحظ وجود اختلاف بين الدول العربية الثرية والاقل حظا في الثراء من حيث القدرة على مد سنوات الالزام.

العلماء مما يقود الى هجرة متزايدة من العقول العربية الى الخارج . كما ان غياب سياسات علمية قطرية تربط الجامعات ومراكز البحوث بمواقع الانتاج والخدمات يزيد من عزلة الجامعات ويعمق من مشكلة تعاليها على المجتمع . بجانب ذلك فان معدلات القبول بالجامعات سوف تظل في حدود ١٠-١٢ بالمائة ممن هم في سن التعليم العالي (١٨-٢٢) عاما .

وتظل الدراسات العليا محدودة الاثر ومتمركزة حول النموذج الغربي المستورد الذي يؤكد على الجوانب الاكاديمية والبحوث الاساسية والدراسات الانسانية والاجتماعية اكثر من الدراسات التي تخدم ميادين التنمية التكنولوجية والهندسية والزراعية . كما ان نصيب الدبلومات والدرجات السابقة لمرحلتي الماجستر والدكتوراه ستظل محتلة نصيب الاسد على الرغم من عدم فاعليتها .

مضمون التعليم :

سوف يستمر الاعتماد في مضمون التعليم على مجموعات من المواضيع المتفرقة التي لا تتناسب مع طبيعة العصر واهتماماته ، ولا مع امكانات المتعلم وخصائصه ، ولا مع التحديات المجتمعية . وسيظل الاهتمام الاول بالجانب المعرفي التلقيني على حساب المهارات والمناهج النقدية الى جانب بعد محتوى المناهج بصفة عامة عن الحياة التي يحياها المتعلم مما يزيد من اغترابه ، ويدفعه للاستظهار . وستظل للمواد النظرية السيادة بالنسبة لغيرها من المواد العملية والفنية ، مما يجعل المتعلم غير قادر على المساهمة الحقيقية في خطط التنمية ، او تنمية ذاته متى اضطر لترك التعليم لاي سبب من الاسباب . ويتوقع حدوث بعض الاضافات الجديدة في محتوى المناهج ولكنها ستظل اضافات هامشية لا تتصل حقيقة بحياته وتوجيهه واعداده للحياة وللمراحل التالية . ويضاعف من عجز مضمون التعليم اهتمام اساليب التدريس واساليب التقويم بالحفظ والتلقين والاستدعاء ، اكثر من تنمية القدرات والامكانات الابداعية للمتعلم التي تمكنه من التغلب على المشكلات ، وتجعله يتعامل بفاعلية مع مجتمع المستقبل .

وعليه فسيظل مضمون التعليم يدور حول المعرفة الجامدة والجزئية التي لا تنمي شخصية المتعلم ، لا تبني المواطن والانسان العربي الفاعل والمتمكن من مهارات التعلم . وسوف تضم قائمة هذا المضمون في مقدمتها العلوم الانسانية والاجتماعية ، والعلوم الدينية والتربية الوطنية والقومية والعلوم الطبيعية والرياضيات ، هذا الى جانب ادماج عدد

من المقررات الدراسية كعلوم الاتصال والمعلومات وعلوم الفضاء والطاقة، وبعض المواد الجديدة كالبيئة وبرامج للتعليم الفني والمهني. ولن ينصلح الامر بمجرد تدريس هذه المقررات، ذلك لان الامر يتوقف على مدى مزج هذه المواد كلها وغيرها في صيغة متكاملة وفعالة لتنمية عقلية المواطن العلمية والنقدية وتنمية مهارات تعامله مع المشكلات والواقع المعاش، وتغذية مشاعره بالقيم الوطنية والقومية الاصيلة.

مهنة التعليم واعداد المعلم:

سيظل المعلمون ومهنة التعليم في مكانة منخفضة، وذلك لكون المجتمع غير مؤمن وغير قادر على توفير الاحتياجات الاساسية لتطوير المهنة، كذلك، لعدم قدرة الاعداد التربوي في صورته الحالية على ان يخلق كفاءات مهنية يمكنها ان تنهض بالادوار الوظيفية التى تتطلبها المدارس ولتدني نوعية الطلاب الملتحقين بمؤسسات ومعاهد اعداد المعلمين. وسيظل الاعداد التربوي مفككا وغير متكامل وغير قادر على احداث تنمية ذاتية مستمرة للمعلم، كما تقوم بذلك باقي المهن المتقدمة كالطب والهندسة. لذا فان المعلم سيظل فاقدا لرسالته وسيندرج ضمن قائمة الموظفين التقليديين الذي يساعدون السلطة في اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة دون اي ابتداع حقيقي او تطوير. وفي ظل تدني اجور المعلمين في كافة المراحل، ولا سيما معلم المرحلة الابتدائية، لن يكون من المتيسر سوى احداث بعض التعديلات الجزئية التي لا تشبع ولا تسمن من جوع.

كذلك فانه نتيجة لتردي المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، وضعف المكانة السياسية للنقابات، وروابط واتحادات المعلمين في المجتمع العربي سوف يحدث عزوف من جانب المتميزين من الطلاب عن الالتحاق بمهنة التعليم وهذا بالتأكيد له انعكاساته المباشرة على الاداء في العملية التعليمية.

هذا عن السيناريو الاول (السيناريو الطوائفي الاندلسي)، وهو اسوأ احتمالات المستقبل العربي. وفيه يتحول التعليم من غاية ووسيلة لمواجهة مشكلات التخلف الى احدى مشكلات التخلف ذاتها. ولكن لحسن الحظ، فإن هذا البديل ليس حتميا، كما انه ليس اسقاطا ميكانيكيا جامدا لما يسود الحاضر والمستقبل القريب. لذا فهو يبقى على امكانية حدوث اصلاحات او تحسينات عربية جزئية متفرقة خلال الاطار الزمني لهذا السيناريو، اصلاحات طارئة مجزئة سرعان ما تتدهور، تحت وطأة الضغوط والتحديات الخارجية والداخلية، والتي يتسم الموقف العربي فيها ببطء الاستجابات والاستضعاف او حتى الاستسلام.

وفي الجزئيين التاليين، نستكشف احتمالين اخرين افضل من سيناريو التردي، ويخصان السيناريو الاصلاحي (الايوبي) والسيناريو الابداعي الوحدوي (العمري).

السيناريو الاصلاحي (الايوبي)

يرتكز هذا السيناريو على احتمال نمو وتكريس التجمعات العربية التي ظهرت في السنوات الاخيرة (مجلس التعاون الخليجي، مجلس التعاون العربي، واتحاد المغرب العربي)، وتعاونها مع بعضها البعض، واحتمال تأثير ذلك على جوانب ومفردات العملية التعليمية مقارنة بالوضع الحالي.

ويفترض هذا السيناريو في ان واحد الفرضيات التالية:

(١) وجود ارادة سياسية قوية في عدد من الاقطار العربية الرئيسية، وتبلورها في قيادة عربية مستنيره قادرة على التنسيق والتوفيق بين الاقطار والتجمعات العربية، وتستطيع اتخاذ القرارات الجماعية المصيرية بعد درس متأن وناضج لها: فهذا البعد اهم ضمانات تعميق التجمعات وتجذرها، فهو الكفيل بتحقيق توافق عربي بشأن شتى المشكلات يتساوى في ذلك التوافق على سبل تسوية الصراع العربي الاسرائيلي او تسوية المشكلات التي حالت دون التوصل الى الحد الادنى من التضامن العربي [١٢]، كما انه السبيل نحو تقوية فاعلية القرار العربي وبالتالي «لاتخاذ القرارات الجماعية المصيرية التي تعبر عن خلاصة الفكر والدرس المتأني والناضج داخل التجمعات» [١٣].

(٢) الاحتكام الى ديمقراطية المؤسسات او «الشورى التعددية»، للوصول الى مساندة شعبية حقيقية وقوية: فهذا السيناريو يفترض ان تنص التجمعات العربية القائمة، قولا وفعلا، على سيادة العمل المؤسسي وتزدهر فيه المؤسسات الديموقراطية، وتحترم حرية الرأي، وقدسية الكلمة وكرامة الانسان، وذلك على اساس تعددية حزبية قائمة على التزام دستوري، على ان تنطلق هذه التعددية وهذا التصور الديموقراطي من منطلقات عربية وليست بالضرورة مؤسسة على النموذج الاوروبي للديموقراطية، بل يجب ان تكون الشورى التعددية ـ ام جاز التعبير ـ اساسا لاي تنظيم ديموقراطي يمكن الاخذ به في ضوء مستجدات العصر وتحدياته حيث «يعتمد اسسا وفلسفة واهدافا، ويرسم سبلا واساليب محددة ومتفقا عليها من اجل تحقيقها، والابتعاد عن الاجتهادات المبدلة المتأثرة بالايديولوجيات البعيدة عن الواقع والغريبة عن الارضية الواقعية العربية وعليه فان الشورى ستحمي التعددية الحزبية

من مساوىء عديدة منها الانحياز والتعصب لرأي الحزب وامور اخرى كثيرة لا يصلحها الا تربية على نهج الشورى والادب الواجب في الاختلاف»[١٤].

(٣) محاصرة الاختراقات الغربية للدولة القطرية العربية: وتؤسس هذه الفرضية على تصاعد الدور الريادي للنخب العربية، الحاكمة والمفكرة من كشف هذه الاختراقات وابعادها ونشر الوعي بها، ومحاولة استنهاض الجماهير العربية لمحاصرتها وكشفها وتقليص اثارها، والسعي نحو خروج الاقطار العربية والامة العربية من قبضة التبعية ومن شروط الاندماج والتكامل في النسق الرأسمالي العالمي.

(٤) تنشيط جامعة الدول العربية ومباشرتها لدور فعال في التنسيق المتكامل العربي المشترك: وهذا التنشيط يقوم على قناعات النخب الحاكمة المفكرة والجماهير بأن الجامعة العربية هي الاطار التنظيمي الاكبر لتوحيد العمل العربي والسبيل الحقيقي لمواجهة التحديات من خلال تعبئة قدرات وامكانات التجمعات العربية المشتركة وتوجهها نحو الاهداف العربية العليا بشكل يمنع ويقلل من بؤر التوتر في العلاقات العربية ـ العربية. وفي هذا الاطار تقوم الجامعة العربية بثلاث مهام رئيسية[١٥].

- تطوير الهياكل الاساسية: من طرق ومواصلات واتصالات وشبكات كهرباء ومياه .. الخ

- المشروعات الانتاجية المشتركة: في قطاعات الانتاج الزراعي والصناعي.

- التنسيق السياسي العسكري: وخاصة في مجال الدفاع المشترك من خلال طرح استراتيجية عربية عامة للمواجهة، تقدم جواب الامة العربية على التحديات المطروحة والمستجدة على ساقها دوما.

(٥) تعدد الاقطاب والتكتلات الدولية وتصاعد فرص الوفاق العالمي: فعلى الرغم من كون التعدد في الاقطاب والتكتلات الدولية يعتبر مصدرا للتفتيت والتشرذم القطري، الا ان فرصة وجود مثل هذه التكتلات والتعامل معها من خلال استراتيجية عربية موحدة (مجمع او متفق عليها) سوف يسهم في تشكيل كتلة عربية مجمعة، تتحدث بلسان واحد، ولعل دعوة الرئيس ميتران باعتباره، رئيس الجماعة الاوروبية الموحدة، لاعضاء الجماعة العربية للقاء في ديسمبر عام ١٩٨٩ لتعبير عن ان الجماعة الاوروبية ترغب في التعامل مع الاقطار العربية كأمة وكتلة موحدة.

كما ان اختلاف مصالح الاقطاب والتكتلات قد يكون فرصة للتبادل المتكافىء بين التجمعات العربية وكما يقول سمير امين فان «ما نحتاجه اليوم هو عالم متعدد المراكز بكل ما في الكلمة من معنى . . . اننا في حاجة الى عالم متعدد المراكز لكي نكون قادرين على تسوية المشاحنات سلميا، وتطوير صلات وثيقة دون الرجوع الدائم الحالي الى المبادىء والقيم الرأسمالية»[١٦].

(٦) ابتكار صيغة لربط الاقطار الموجودة خارج التجمعات العربية بهذه التجمعات او ادماجها فيها: مما يؤدي الى انهاء او تخفيف بؤر التوتر العربية ـ العربية، ويقلص من امكانات التجزئة في اتخاذ القرار العربي الاستراتيجي الموحد. ولعل التقارب او الاندماج الوحدوي الذي حدث بين اليمنين: الشمالي والجنوبي يعد محاولة ناجحة في سبيل تحقيق ذلك.

كما تشير الدراسات العربية المستقبلية لملامح اخرى هدا السيناريو[١٧].

ملامح السيناريو الاصلاحي وتداعياته :

وتتجسد هذه الملامح والتداعيات فيما يلي :

- **تقليص واضح في مظاهر التبعية المختلفة للخارج،** مع تضييق مستمر لفرص الاختراق الغربي للمجتمع العربي مما يسمح بقيام تبادل متكافىء مع النظم السياسية والاقتصادية العالمية مع تراجع تدريجي في حجم المديونية العربية.

- **تبلور جزئي لسياسات تنموية تنظم معدلات النمو السكاني،** يكون من نتيجتها ضبط حجم السكان في نهاية مدة السيناريو، ترتفع بمقتضاه نسبة المساهمة في قوة العمل الى ٣٠٪ مع ارتفاع ملحوظ في نسبة مساهمة المرأة في العمل الى حدود ١٥٪. واتساع فرص العمل امام العمالة المنتجة، مما يؤدي الى انخفاض معدلات البطالة والاستخدام الجزئي الى حدود (١٥ ـ ٢٠٪) وضبط نسبة التضخم عند حدود ٥ر٧٪ وتنام مستمر في معدلات الانتاج والانتاجية الفردية والمجتمعية.

- **انخفاض ملحوظ في حجم الامية الابجدية** الى ٣٥٪ والامية الثقافية الى ٧٠٪، والامية التكنولوجية الى ٨٥٪.

- **تبلور الدور التنويري للاسلام وللدين عامة،** في ظل ديموقراطية تسمح بالشورى

والتعددية، مما يشجع ظهور المبادرات، ويعزز دور المشاركة الشعبية والاهلية في عمليات التنمية وفي صنع القرارات المجتمعية، كما يدعم الاندماج الثقافي والهوية القومية.

- **زيادة مضطردة للمراكز التنموية الاقليمية، قطاعيا وجغرافيا**، على نحو يسهم في تحييد ظواهر الاستقطاب والازدواجية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من معوقات التنمية، وذلك في اطار ملامح استراتيجية عربية للاعتماد الجماعي على النفس من خلال تعاون وتكامل عربي في كافة المشروعات والمجالات التنموية المختلفة.

- **تعزيز قيم تنموية مجتمعية هامة**، كالتخطيط وممارسته، وتقدير الوقت واستثماره كقيمة، والعمل المنتج وقيم الانجاز، والتعاون والعمل الجماعي والغيرية لدى المواطن العربي، وتأكيد حقوق الانسان العربي واحترامها، والمساواة بين الرجل والمرأة، مما يشيع الامل والتوجه نحو التقدم ويمهد لولادة مواطن عربي مبادر وفعال وخلاق.

- **حدوث نمو سريع للعلوم والتكنولوجيا**، وارتفاع نسبة الانفاق على البحث العلمي والتطوير (R & D) العربي ما بين ١ و ٢ في المائة من اجمالي الدخل القومي الكلي (الاجمالي)، مع ارتفاع ملحوظ في نسبة العاملين في هذا القطاع. مع زيادة الانتاجية العلمية كما وكيفاً. والاستفادة الفعالة من البحوث، لا سيما في الهندسة الوراثية، لتطوير الامن الغذائي وسد حاجات الانسان العربي.

- **تحسن ملحوظ في بنية الاقتصاد العربي مع اعطاء الصناعات التحويلية اولوية كبيرة ضمن هذا الاطار**، وتحسن نمط توزيع الدخل القومي داخل كل قطر عربي بما يسهم في تلبية الاحتياجات الاساسية للسكان، وارتفاع في معدلات التجارة البينّية بين الدول العربية الى حدود ١٥٪، مع تناقص حجم الاتفاقيات الثنائية بشكل ملحوظ.

- **زيادة انتاج الغذاء والصناعات** المرتبطة به، بما يؤدي الى اشباع معظم الاحتياجات الغذائية للوطن العربي مع نهاية عام ٢٠١٥.

- **تحسن ملحوظ في فاعلية الادارة الحكومية** في استخدام الموارد المتاحة لتلبية احتياجات الخدمات الاساسية المجتمعية، مع شيوع اللامركزية مما يترك هامشا كبيرا للابداع الجماهيري.

- **استعادة نسبية لهيبة التعليم**، وزيادة دوره في تحفيز المواطن العربي للمشاركة المجتمعية او توجيهه لمشروع قومي للتقدم، وامكانية استخدامه كمدخل لظروف معيشية

افضل. ايذانا بظهور ملامح نظرية عربية شاملة لتنمية وبناء البشر.

- **ازدهار الوعي القومي وتبلور ملامح ثقافة عربية مشتركة.**

- **تصعيد المقاومة الفلسطينية واستجابات ايجابية لثورة اطفال الحجارة**، على نحو يقود الى تحولات مفاهيمية تنموية مبدعة، والى ظهور حكومة فلسطينية على اجزاء من الاراضي العربية المحتلة.

- **ارتفاع مستوى الحياة بالاقطار العربية (في عام ٢٠١٥)** الى مرة ونصف زيادة على مستواها الحالي.

التداعيات التعليمية للسيناريو الاصلاحي :

يفترض ان يكون التعليم داخل هذا السيناريو اداة فاعلة للمجتمع في عمليات الاصلاح والتوجه المأمول نحو التقدم، اي ان يتحول التعليم من «مشكلة تخلف» الى «وسيلة لحل مشكلة التخلف». لذا فسوف يسلك التعليم مسلكا تجويديا في معظم الاحيان وثوريا في بعض الاحيان، لخدمة اهداف تنموية وانسانية واسعة تقوم على تعميق الممارسات الديمقراطية داخل المدرسة وخارجها لتنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية لدى الاجيال الجديدة، كما سوف يعتني التعليم عناية خاصة بقضية تكافؤ الفرص امام ابناء الطبقات الاجتماعية المختلفة لا سيما الطبقات المحرومة والاقليات، كما ستنتشر تجارب التجديد والاصلاح التربوي في ضوء انحسار ملحوظ لعزلة التعليم، وانغماس تدريجي له في سياقاته المجتمعية، وستشهد فترة هذا السيناريو تحركا واعيا نحو تعميق المزاوجة بين ايجابيات التراث العربي والاسلامي وبين مستجدات العصر ضمن مقدمات لمشروع حضاري عربي، على ان اكتمال تحقيق هذه المصالحة بين التراث والعصر لن يكتمل الا في اطار (السيناريو الابداعي العمري)، حيث ان هذا الهدف سوف يواجه على مستوى الممارسة باهداف مستترة تعوق تحقيقه. اما هدف التنشئة الدينية المستنيرة فسوف يخطو خطوات واسعة نحو التحقيق نتيجة لتنامي تيار ديني مستنير قومي مدرك لخطورة الانغلاق على العصر بدعوى اعادة انتاج التراث، وحدوث تحول تدريجي في اساليب وطرائق التنشئة الدينية.

وسوف تقوم الصيغ التعليمية الجديدة التي تمجد العمل المنتج وترتبط بالحياة، بدورها في ربط التعليم بالتنمية ربطا حقيقيا، حيث سيعاد تخطيط التعليم في ضوء متطلبات

سوق العمل وخطط التنمية بشكل اكثر وضوحا، نتيجة التحسن الملحوظ في الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة عن هذه السوق. وبهذا الشكل سوف تصبح النظم التعليمية قادرة على تخريج كوادر بشرية مؤهلة تأهيلا عاليا يسمح لها بالمشاركة الحقيقية في عمليات التنمية. وسوف تنكسر حلقة ربط العمل بالشهادة لتصبح مهارات الاداء هي المعيار الرئيسي.

وسوف تتجه النظم والمؤسسات التعليمية العربية الى التأكيد على التفكير العلمي والنقدي، كما ستسعى الى تنمية قدرات الابداع العربية في حدود الهامش الديمقراطي المتاح داخل كل قطر. وباعتبار ان هذا التفكير الموضوعي وتلك القدرات المبدعة هي القادرة على تعميق انتماء المواطن لبلده وامته، والكفيل بتطويرهما، والارتفاع بمكانتهما في النظام العالمي الجديد. وفي الوقت نفسه فان هدفي تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف مع التغير ومواجهته سيتصدر قائمة اهداف النظم التعليمية العربية مع تصاعد الشعور بالعجز عن ملاحقة هذا التغير، وسيدرك القائمون على هذه النظم ان التركيز على اساسيات المعرفة سيكون محورا اساسيا في الاسراع بالتكيف مع التغير ومواجهته.

ادارة التعليم :

ستخضع الادارة التعليمية في الاقطار العربية خلال فترة هذا السيناريو لمراجعة شاملة لكافة مدخلاتها، من مفاهيم ومبادىء وموارد وتشريعات وتقنيات ومعلومات وعلاقات، بما يضمن توافقها مع التوجهات الاصلاحية المجتمعية، وبما يدعم الجهود نحو تطوير التعليم المستقبلي وزيادة كفايته وفاعليته. وفي هذه الحدود فمن المتوقع ان يصبح الفكر العلمي الموضوعي هو الاداة الدائمة للتطوير والتغيير الاداري، في مجال التعليم، وستشيع تقنيات ادارية متقدمة كالموازنات المبرمجة وتكنولوجيات المعلومات، واساليب عقلنة القرارات، في ظل مناخ اداري غير معاد. وسوف تتنامى المشاركات الشعبية سواء في عمليات التطوير الاداري، او في تمويل هذا التطوير وتدبير الموارد الكفيلة بتحقيقه. وسيحدث توجه متزايد نحو اللامركزية كمسلك للتطوير والتحديث الاداري الفعال، على ان هذا التوجه سيظل موضع شك من قبل السلطات الادارية المركزية، لذا فإن تحقق مزايا هذا الاتجاه لن يتأكد الا في ظل السيناريو الثالث (السيناريو العمري).

تنظيم التعليم وصيغه

لن يكون الاعتماد الوحيد على صيغة التعليم النظامي بل سوف تظهر صيغ لا مدرسية مكملة او موازية. وبصفة عامة فإن **مرحلة ما قبل المدرسة** سوف تتأصل كمرحلة ممهدة للمراحل التعليمية الاعلى، كما ان **مرحلة التعليم الاساسي** (الجذع المشترك) ستصبح قادرة على تحقيق اهدافها بشكل اكثر فاعلية في ظل توافر رؤية قومية موحدة، وفي ظل توفر تخطيط محكم لسوق العمل في الاقطار العربية. وسوف يحدث تحول تدريجي عن النمط الاكاديمي النظري للتعليم الثانوي الى صيغ اكثر ارتباطا بالحياة وسوق العمل كالمدرسة الشاملة والبوليتكنيكية.

وبالنسبة **للتعليم الجامعي** فمن المتوقع ان يزدهر كميا خلال فترة هذا السناريو كما سيرتفع متوسط معدلات الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا الى حدود ١٥ الى ١٧ بالمائة من اجمالي الطلاب في سن التعليم الجامعي، كما سيتضاعف عدد الجامعات العربية على الاقل. ويتوقع حدوث تحول «نظام الكليات» كوحدات عملية للجامعة الى «نظام الاقسام» كوحدات علمية لها، باعتبار الاخيرة اكثر مرونة واكثر قدرة على التكيف مع طبيعة التحولات العميقة في طبيعة المعارف الانسانية ولقدرتها على رفع الانتاجية العلمية لاعضائها من خلال توفير فرص وبواعث متنوعة. (ويتوقع ان ترتفع انتاجية العلماء العرب الى ثلث انتاجية علماء البلدان المتقدمة). كما ستظهر صيغ جديدة للتعاون الفعال بين الجامعات العربية، لا سيما تلك المتقاربة جغرافيا، وذلك اتساقا مع الاتجاه الاصيل للمعارف والذي ينحو نحو تقديم مداخل اكثر فعالية في معالجة مشكلات العلم والمجتمع، ولقدرتها على تقليل التكلفة النهائية للتعليم الجامعي. وسوف يترتب على ذلك اجراء تعديلات وتغييرات جوهرية في شكل ومضمون اللوائح الجامعية والتي وضعت لتناسب مجتمعا زراعيا شبه - تقليدي، اكثر منها لتناسب حضارة عالية قادمة كما ستظهر انماط من «الجامعات البيئية» بشكل ملحوظ.

وبالنسبة للدراسات العليا، سوف تتبلور صيغة اولية لجامعة عربية للدراسات العليا قادرة على تقوية الاسس العلمية والتكنولوجية العربية في مجالات البحث والتطوير (R&D)، وتفسح المجال لمزيد من الدراسات البينية والمتجاوزة Interdisciplinary and Trans - Disciplinary من اجل تخليق فرص بحوث متكاملة تنهض بمهام علمية واجتماعية قوية وقطرية، وتسعى نحو حل الكثير من المشكلات التي تعجز عنها البحوث الفردية، كما

تركز على مجالات لها اولويات في الاجندة التنموية، كقضايا البيئة، والتصحر، والامية، والمعلوماتية، والتخطيط بكافة صوره، والطاقة، والتراث، ومشكلات التغير الاجتماعي، والامن القومي، وغيرها من القضايا ذات الاهمية في الفكر القومي وسيؤدي هذا الى ربط العلماء والباحثين بوطنهم الاصغر (اقطارهم) والاكبر (الوطن العربي) بشكل يقلل من هجراتهم للخارج. ويتوقع كذلك انخفاض نسب الهدر التعليمي، من رسوب وتسرب وغيره نتيجة الاقلاع التدريجي عن الاساليب القديمة واتباع اساليب ادارية وتخطيطية رشيدة وكفؤة.

اما بالنسبة للتعليم غير النظامي، فسوف تتنامى مؤسساتها بشكل ملحوظ سعيا نحو التغلب على قصور التعليم المدرسي واسهاما في تحقيق التعلم مدى الحياة لابناء «المجتمع المعلم المتعلم» وهذا بدوره سوف يقلل من الاعتماد على الصيغ الرسمية للتعليم، مما يخفض كلفته ويوسع آفاقه ويحقق اهداف التربية المستمرة. وسوف تسهم التكنولوجيات المعلوماتية اسهاما هاما في هذا الجانب. كما ستتسع قاعدة برامج التدريب التي تكفل مواجهة التغير والتصدي له، وتتكاثر برامج التعلم من بعد بالاستعانة بتقنيات الاتصالات الحديثة كالاقمار الصناعية ووسائل الاعلام الاخرى.

مضمون التعليم

يغلب ان يحدث تطور نوعي ملموس في طبيعة مضامين التعليم العربي، خلال فترة هذا السيناريو. ويعتمد هذا التطور اساسا على القبول المتزايد للمربين لاهمية التعلم الذاتي المستمر للانسان. وضرورة تطوير هذه القدرة لدى المتعلم كي يستطيع ان يلاحق المستجدات في المعارف المختلفة. ومن هنا سوف يتم التركيز على تعليم اساسيات المعارف والمهارات الضرورية للتكيف مع مجتمع ما بعد الصناعة، اي القادرين على مواجهة المواقف الجديدة التي لم يكن لها شبيه في خبراتهم السابقة.

ومن بين اهم المجالات المعرفية التي سيتم التركيز عليها، مجالات **البيئة**، من حيث التعرف عليها والتدرب على مهارات التفاعل معها والتصدي لها وكيفية صيانتها والحفاظ عليها وتطويرها، كذلك مجالات **المعلوماتية**، واساليب استخدامها وايجاد آلفة مع مستجداتها، كذا موضوعات **الطاقة** بكل صورها ومهارات استخدامها وترشيد هذا الاستخدام والحفاظ عليها وطرائق البحث عن مصادر متجددة لها، هذا الى جانب مجالات

العلوم التقليدية، الطبيعية منها والبيولوجية والاجتماعية والانسانية ولكن ضمن اطار متشابك يوضح **«وحدة المعرفة»** اكثر منه معالجات تجزيئية غير مترابطة. واذا كان التعدد داخل الوحدة امر لا يمكن تجنبه مع تعدد اساليب وانماط الحياة، فان التعليم العربي المستقبلي سوف يحرص في هذا السيناريو على التأكيد على خصوصيته الثقافية والاخلاقية وستعمل مناهجه على التنمية الثقافية والدينية والاخلاقية المستنيرة، مع تنمية مقدرة هذا المتعلم على الاختيار الواعي. على ان مثل هذه المعالجات لن تصل الى اهدافها العليا الا في ظل مناخ ابداعي يتمتع بهامش وافر من الحريات العامة، وهذا لن يتسنى له الوجود بشكل واضح الا في اطار السيناريو الثالث (الابداعي الوحدوي).

مهنة التعليم واعداد المعلم :

في ضوء التحولات في عالم الغد وما يترتب عليها من تغيرات مجتمعية، تكنولوجية وثقافية خاصة، سيصبح للمعلم دور اجتماعي متصاعد نتيجة الاعتراف الاجتماعي المتزايد بمهنة التعليم وبالمعلمين كجماعة اجتماعية ضاغطة، ذات وزن في عملية الضبط الاجتماعي. وسيقود هذا التحسن في صورة مهنة التعليم الى **اقبال المتميزين من الطلاب عليها**. ويترتب عليه اعادة نظر جذرية في برامج اعداد المعلمين بمؤسسات الاعداد الجامعي والعالي بما يضمن تأهيلا وتدريبا متطورا للمعلم يتناسب مع حجم وطبيعة التحولات في ادواره المستقبلية، فلن يقتصر اعداده على مجرد التدريس والتلقين فحسب، بل **سيصبح مشاركا في عمليات التخطيط للتدريس واستخدام التكنولوجيات التدريسية، الى جانب دوره كتكنولوجي تربوي ومبرمج ومنسق وموجه**، وهذه الادوار، مع غيرها سوف تتطلب مفاهيم واساليب ومعارف مغايرة لما تواضعنا عليه في اعداد المعلم في مؤسساتنا التربوية وسوف يترتب عليها تحولات عميقة في برامج اعداد المعلم. وسوف يشهد هذا السيناريو، نتيجة ارتفاع مستوى المعلمين، تحسنا ملحوظا في اوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتزايدا ملحوظا في المشاركات التعليمية والمجتمعية بالتخطيط او بالتنفيذ.

وباختصار، يمثل السيناريو الثاني الاصلاحي محاولة جادة لوقف التردي، والصمود، وتحسين الاداء والقدرات، في كل مجالات الحياة العربية المعاصرة. وهي رغم جدية المحاولة وسلامة قصدها، الا ان معطيات الواقع الذي تبدأ منه (الحاضر، او سنة ١٩٩٠) بإرثه الذي يمتلىء بالسلبيات، وبالقائمين عليه من مسئولين وصناع قرار،

وبمؤسساته الحكومية وغير الحكومية، وبالموارد المتاحة تجعل الحصاد المتوقع ايجابيا ولكنه محدود. ورغم محدودية هذا الحصاد، فإن هذا المشهد الثاني، افضل بكثير من السيناريو الاول (السيناريو الطوائفي الاندلسي)، وهو يعتبر «اضعف الايمان» بالنسبة لاعداد الامة للمستقبل.

السيناريو الابداعي الوحدوي (العمري)

يفترض هذا السيناريو نجاح التجمعات الاقليمية العربية الجديدة وتصاعد التفاعل والتنسيق والتعاون بينها، بحيث تتلاحم في صورة دولة اتحادية او وحدوية شاملة من المحيط الى الخليج، تنضم للمراكز الدولية الجديدة.

ويتطلب تحقيق هذا السيناريو توفير مجموعة من الشروط لعل في مقدمتها، اشباع الحاجات الاساسية للمواطن العربي عن طريق تنمية مجتمعية فاعلة على مستوى القطر والاقليم، مع التركيز على توفير اطار ديمقراطي يسمح بالتعددية، هذا الى جانب توجه جماهيري مبدع نحو الوحدة العربية ونحو مشروع حضاري انساني للتقدم، هذا في اطار توجه عالمي لاحترام نشأة التكتلات الدولية الجديدة ما دامت تحترم الامة العربية، وترغب في التبادل المتكافىء معها[١٨]. وفي اطار استيعاب الاحداث والمتغيرات المتوقعة في ضوء سقوط «سور برلين» والتوجه لعصر يستجيب لسياسات البريسترويكا والجلاسنوست التي الغت الاستقطابات الدولية الحادة المجتمعية. ولعل مثل هذا الافتراض يثير مجموعة من النتائج الايجابية لعل في مقدمتها من وجهة نظرنا :-

- **تفجير الطاقات الابداعية لابناء الامة العربية**، واستحداث نظم القيم المصاحبة التي تتجاوب مع حاجات الدولة الوحدوية الجديدة وامكاناتها، على نحو يحقق انسانية المواطن العربي.

- **استقلالية عربية كاملة تقوم على استراتيجية للاعتماد الجماعي على النفس**، وتبادل متكافىء مع التكتلات والمراكز الدولية.

- **بروز سياسات تنموية لتنظيم معدلات النمو السكاني المتزايدة**، ينقص بمقتضاها عدد السكان المتوقع مع ارتفاع نسبة المساهمة في قوة العمل من ٣٥٪ الى ٤٠٪ وتحسن نوعية هذه العمالة بشكل يجعلها اكثر انتاجا واطول استخداما واقل استهلاكا في الطاقة، مع ارتفاع في نسبة مشاركة المرأة في العمل والانتاج والمجتمع الى حدود ٢٠٪ الى ٢٢٪،

وانخفاض متزايد للبطالة بكافة اشكالها، وبذل جهود لاحتواء التضخم المتعاظم وتحجيمه عند حدود دنيا. ارتفاع معدلات انتاجية المواطن العربي الى نصف مثيلتها في الدول المتقدمة.

- **زوال الامية الابجدية تماما**، وتقليص الامية الثقافية والامية التكنولوجية بشكل ملموس.

- **تصاعد دور قيادي لصفوة سياسية ملتزمة**، تقود عملية التنمية المجتمعية، مع تبلور دور رائد للدولة في تناغم مع القطاع الخاص.

- **تعاظم دور العلم والتكنولوجيا**، مع ارتفاع ملحوظ في نسبة العلماء المبدعين الى اجمالي السكان حيث يتولون ادارة اعلى سلعة في مجتمع المستقبل وهي المعرفة، وارتفاع معدلات الانتاجية العلمية للعلماء كما وكيفا لما يقارب مثيلتها من العالم المتقدم، وارتفاع نسبة المخصصات المالية للبحوث والتطوير الى ٣ - ٤٪ من اجمالي الدخل القومي الاجمالي. وبحيث يتم تطبيق امكانات العلم والتكنولوجيا العربية في اشباع الحاجات الاساسية الانسانية المادية للمواطن العربي، والاسهام في بلورة تكنولوجيا عربية بديلة، وتشجيع الصناعات الرأسمالية مع عدم التبذير في الموارد النادرة والغالية مع امكانية استخدام انظمة الكمبيوتر في تخفيض تكلفة الانتاج بدرجة ملحوظة.

- **استكمال التحول الديموقراطي الكامل في معظم الكيانات الاقليمية او القطرية**، مع تعاظم الدور المستنير للدين الى جانب القوى الاجتماعية الاخرى، مع شيوع قيم اجتماعية ومجتمعية مساندة للتنمية وللديموقراطية ابرزها: تأكيد حقوق الانسان العربي واحترامها، وسيادة مشاركة سياسية نشطة وفعالة، وتأكيد قيم الانجاز، وتقدير الوقت واستثماره كقيمة، تقدير العمل المنتج لكافة اشكاله، احترام قيمة التخطيط وممارسته، والمساواة بين الجنسين، والمشاركة الايجابية للمرأة العربية في العمل والانتاج، والحياة المدنية، والمشاركة الشعبية والاهلية في صنع القرارات في كافة المجالات المجتمعية، التعاون والعمل الجماعي والغيرية لدى الانسان العربي، التعددية وقبول الرأي الآخر.

- **تقدير جهود العلماء، وتأكيد حريتهم الاكاديمية**، فالحد القاطع في مجتمع المستقبل هو التقدم العلمي - التكنولوجي والحرية. ومعيار تحقق السيناريو الثالث هو الوصول الى هذا الحد القاطع.

- **ازدهار في بني الاقتصاد العربي** مع امكانية بقاء الخدمات من اهم عوائق الاقتصاد لصعوبة زيادة انتاجيته، ولصعوبة احلال التكنولوجيا محل الحضور البشري. وعدالة توزيع العائد القومي وارتفاع معدلات التجارة البينية العربية الى ٢٥٪ من حجم التجارة الخارجية.

- **قيام دولة عربية فلسطينية** وانضمامها الى الدولة العربية الاتحادية الكبرى.

- **دور نشط للادارة الحكومية القطرية والاتحادية** لاستخدام الموارد المتاحة بكفاءة مثلى لتلبية الاحتياجات الاساسية المجتمعية والارتفاع بمستواها في اطار لا مركزي، مع امكانية دور متزايد للمجتمع المدني.

- **تماسك عرقي وثقافي داخل القطر الواحد** مع شيوع تكامل قومي عام مما يمهد لبروز انسان عربي مبدع ومبادر ومعتز بهويته العربية الاسلامية.

- **ارتفاع مستوى الحياة بالاقطار العربية (داخل الدولة الاتحادية) مرتين الى ثلاث مرات خلال فترة السيناريو** (اي الى عام ٢٠١٥).

التداعيات التعليمية للسيناريو الابداعي الوحدوي :

يلعب التعليم ضمن هذا السيناريو دورا ابداعيا تقدميا يتجاوز بكثير اية ادوار تطويرية او اصلاحية عرضنا لها من قبل. فأهم ما يعنيه هو تحقيق ديموقراطية التعليم بشكل فعلي، وتنمية الابداع التكنولوجي والمعرفي والاجتماعي، وتعميق صلة المتعلم بعروبته ودينه وعصره، هذا الى جانب ايلاء التربية الجماعية اهمية كبيرة، بحيث تكون مهنة التعليم العليا في هذا كله هي اعداد الانسان العربي المبدع، والقادر على صنع مستقبله ومستقبل امته، المشارك في العطاء الانساني العالمي. وفي هذا السياق تتبوأ الاهداف التالية قائمة الاهداف الاساسية للتعليم العربي في سيناريو الابداع (السيناريو العمري):

- **تنمية القيم والسلوكيات الديموقراطية،** وبالتدريب تدريب الفرد على المواطنة والمشاركة المجتمعية السياسية.

- تنمية الجسم والوجدان.
- تنمية التفكير المنهجي النقدي العقلاني.
- تنمية قدرات الابداع الفكري والجمالي والعلمي.

- التنشئة الدينية المستنيرة التي تسعى لغرس الايمان بالله ورسله والقيم الروحية والانسانية بعيدا عن التعصب والتطرف.

- تنمية الهوية الثقافية العربية بما تنطوي عليه من غرس الاعتزاز بالعروبة والامة والوطن.

- تنمية قدرات الانسان العربي على التكيف مع التغير ومواجهته، والقادر على صنع المستقبل.

- تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج وتسخيره لخدمة قضايا التنمية الشاملة.

- سد الفجوة التكنولوجية وتجاوزها.

وقد يلاحظ القارىء ان الاهداف، او شيئا قريبا منها، ربما يتردد ذكرها على ألسنة المسئولين والتربويين، ولكن لا نلاحظ ممارسة فعلية او حصادا ملموسا لها. وذلك لانه) كما نوهنا من قبل، توجد دائما قوى ونزاعات مستترة لتقويضها.

والجدير بالذكر في هذا السيناريو، ان هذه الاهداف بصفة عامة سوف لا تواجه بقوى مستترة تلغي فاعليتها باعتبار ان السياق المجتمعي بمؤسساته المختلفة السياسية والاعلامية والاقتصادية، سوف يسهم في تحقيق ورعاية هذه الاهداف، مما سيترتب عليه اعادة رسم الخريطة التربوية للمجتمع العربي لتشمل المجتمع بأكمله، ليصبح «المجتمع المعلم المتعلم». وتصبح مسئولية تحقيق اهداف التعليم مسئولية مجتمعية تشارك فيها كافة التنظيمات والمؤسسات الاهلية والرسمية بغية تحرير الطاقات الشعبية واستثارة القوى الخلاقة والمبدعة الكامنة فيها من اجل تأكيد قواعد التغيير وتحقيق التقدم. ويتم هذا كله بالاعتماد على شكل للتعليم يجعله مستمرا مدى الحياة وعلى نحو يزود فيه كل مواطن بالقدر المناسب من التعليم بما يتناسب مع ظروفه واحتياجاته. وهذا بالضرورة سوف يسقط كافة الحواجز المصطنعة امام تعليم ابناء الفئات المحرومة ويحل مسائل حادة كالفشل الدراسي والتسرب الدراسي والبطالة التي سوف تتغير معاييرها، ففي هذا السيناريو تتحول المدرسة من مجرد مؤسسة او نظام الى سبيل الحياة والى المستقبل والى اداة فاعلة لتحقيق المشروع الانساني والقومي للتقدم.

الملمح الاول للادارة التعليمية في ظل هذا السيناريو يتمثل في اشتداد ساعد المشاركة المجتمعية حيث تزداد مشاركة الاهالي واولياء الامور في اتخاذ القرارات التعليمية، وحيث يطرد اتساع هذه المشاركة لتشمل تقديم مساهمات وتبرعات نقدية او عينية. او اراض لانشاء مؤسسات تعليمية وتطويرها وتزويدها باحتياجاتها وتقديم منح وهبات لغير القادرين من الطلاب المتفوقين وللمجيدين من المعلمين، وتمويل البرامج والمشروعات البحثية الجامعية، مع تقديم منح دراسية للمبتكرين من البحاث وطلاب الدراسات العليا، ومشاركة المؤسسات والوحدات الانتاجية والخدمية في تقديم الفرص للطلاب الجامعيين والخريجين للتدريب المهني بصور مؤقتة او مستديمة، هذا الى جانب التمويل الاهلي وانشاء صناديق لدعم التعليم يساهم فيها الافراد القادرون والشركات وغيرهم، والمساهمة الفعالة في جهود برامج محو الامية وتعليم الكبار وتسخير التسهيلات المتاحة في البيئة المحلية لنقل خبراتها الى المتعلمين، سواء اكانت في صورة خبرات او مساهمات او جهود تطوعية او تدريسية او متقاعدين او قيادات، مع استغلال الهامش الديموقراطي الكبير المتاح للمشاركة في الرقابة على التعليم من خلال مجالس اهلية بمستوياتها المتعددة لتقديم الاقتراحات والانتقادات والحوارات البناءة.

يتوقع ان تتبنى الحكومات العربية خططا للمشاركة في تمويل التعليم بين القطاعين العام والخاص، لتخفيف انفاقها على التعليم، تأخذ اشكالا عدة، منها، السماح بانشاء الجامعات والمعاهد والمدارس الخاصة حيث تستوفي اقساط تعطي كامل كلفة التعليم من الطلبة، خاصة المقتدرين منهم، ووضع رسوم متزايدة تدريجيا على المدارس العامة، وربط الصحة المدرسية بالتعليم من اجل تقليل الازدواجية في الانفاق بين قطاعي الصحة والتعليم، وبناء المواصفات والمقاييس التعليمية المقبولة. وكل ما يقلل من تكاليف اجهزة وادوات التعليم واستخدام جزء من اموال الزكاة لاغراض تمويل التعليم، حسبما اوصت قيادات الفكر العربي في هذه الدراسة، فرض ضرائب اضافية على وجوه معينة من الاستهلاك لصالح التعليم كما حدث في دول كثيرة[١٩].

اما الملمح الثاني فهو **استيعاب النظم الادارية في التعليم للمفاهيم والتقنيات المعلوماتية الحديثة**، بحيث يمكن ادماجها لتصبح جزء لا يتجزأ من منظومة الادارة التعليمية العربية وبشكل يمكن معه تسخيرها لخدمة الاغراض التربوية والتعليمية كخدمة

الاعداد المتزايدة من الطلاب، وزيادة فعالية المعلمين، ونشر اكبر قدر من التعليم لاكبر قدر من الطلاب. ولعل الحواسب الالية والتلفزيون التعليمي والفيديو التعليمي، والتعليم بالمراسلة والادارة بالاهداف والتخطيط الزمني، والميزانيات المبرمجة واساليب التقويم الذاتية والحديثة ليس الا قليلا من كثير فيما يختص بالتقنيات الادارية الحديثة التي ستعمل في التعليم العربي والتي سوف تشارك في سرعة تكيف التعليم مع النوعيات الجديدة والمختلفة من المواطنين العرب في الريف والحضر والبادية.

وبهذا الخصوص يتوقع انتشار اسطوانات الفيديو Video Discs داخل المؤسسات التعليمية لأثرها العميق على مواد التدريب التعليمي فهي تجمع بين المادة المطبوعة والمنطوقة والمخطوطة داخل علبة صغيرة واحدة، كما يحتمل ان تؤدي الى تحول جذري في القدرة على التمكن من المفاهيم واستيعاب التفاعلات والاحداث، كذلك يتوقع استخدام التلفزيون اللاسلكي (ذوي الكابل) Cable Television والاقمار الصناعية استخداما مكثفا بشكل يسمح بتعدد البرامج التعليمية المقدمة وبالتالي تتيح فرصا اكبر للاختيار، كما يوفر نظام اتصال ذي اتجاهين يجعل التفاعل بين المتعلمين ومدرسي التلفزيون امرا ميسورا. هذا الى جانب استخدام احدث طرق التعليم عن بعد، وهو التليفون (الهاتف) التعليمي، وهو اسلوب يقوم على اعداد نظام خاص من التليفونات يسمح بتوصيل الدروس الى المرضى من الطلبة بالمستشفيات او الملازمين لبيوتهم حتى لا يتخلفوا عن فصولهم او لا تفوتهم فرص التحصيل العلمي، كما تستخدم محاضرات تليفونية (هاتفية) حيث يمكن توصيل المحاضرة الى الطلاب مجتمعين في مكان واحد او في اماكن متعددة، كما يمكن نقل المحاضرات لاسلكيا[٢٠].

اما الملمح الرئيسي الاخير سيكون تحقيق التكامل القومي فيما يتصل بادارة التعليم حيث ينشأ مجلس اعلى للادارة التعليمية العربية يتولى مسؤولية التخطيط والتنسيق بين مؤسسات الادارة العليا في الدول العربية تكون له سلطة فاعلة ومعتبرة، ويلحق به صندوق عربي لتمويل التعليم يسهم فيه كل قطر حسب امكاناته الاقتصادية. وبدهي ان الاشكال التنسقية العربية السائدة الان من قبيل المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم (اليسكو)، عاجزة تماما عن تحقيق مثل هذه التصورات. ومن ناحية اخرى فان هذا التنسيق المركزي لن يغفل اللامركزية الفاعلة ولن يأخذ باللاتمركزية المشكوك في فاعليتها.

تنظيم التعليم :

يرتبط تنظيم التعليم بنوعية مشروع التنمية والانتاج في هذا السيناريو حيث يتجه لتحقيق اهداف التنمية المجتمعية واهداف التعليم وهي صنـع الانسان الايجـابي المبادر القادر على المساهمة الفعالة وتبعا لذلك فسوف تحدث مراجعة جذرية لهيكل النظام التربوي وبنيته، والتي جري العرف على تسمية مكونات ومراحل المسيرة التعليمية في نموها وتتابعها وتدفقاتها «بالسلم التعليمي»، حيث ستظهر هيكلية جديدة لتعليم المستقبل هي اشبه ما تكون «**بالشجرة التعليمية**». التي تعكس مفهوما ومضمـونا وممـارسة جـديدة في حقـل التعليم[٢١] ويختلف مفهوم الشجرة التعليمية عن مفهوم «السلم التعليمي» في ان هـذا الاخير له بداية محددة، وتسلسل محدد، ونهاية محددة. بينما مفهوم الشجرة التعليمية، فله فقط بداية.، ولكنه مرن ومتنوع في تسلسله، وليس له سقف محدد، فنهايته مفتوحـة، تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب ونمو المعارف والعلوم والفنون. بل اكثر من ذلك فأن مفهوم «الشجرة التعليمية»، يسمح بهيكلية منفتحة عند نقاط عديدة، يمكن لأي مواطن ان يعاود الولوج منها الى النظام التعليمي، طبقا لرغبته وقدته[٢٢]. وسوف يتجه تنظيم التعليم الى ان يأخذ الصور التالية :-

(أ) **مرحلة ما قبل المدرسة**، وتشمل هذه المرحلة الفترة من اربع الى ست سنوات من العمر. وفي هذا المشهد يكون المجتمع اكثر التزاما برعاية منظمة لاطفال هذه المرحلة اي انها تكون قد استقرت اكثر مما في السيناريو الاصلاحي (الايوبي) واصبحت بالفعل مرحلة مستقلة مدتها عامان او ثلاثة اعوام، تتعهد الاطفال بالرعاية والتوجيه من اجـل اكسابهم مهارات جماعية واجتماعية والتعليم من خلال اللعب، وتنمية التناسق الحركي والجسدي واكسابهم بأساسيات اللغوية والعدديـة والتعلم من خلال اللعب سعيـا نحو استثمار اكبر قدر من ذكائهم حيث يخبرنا علماء المستقبليات بان الطفل حتى سن السابعة من عمره يكون قد وصل الى ٧٠٪ من ذكائه ونمو قدراته العقلية.

(ب) **مرحلة التعليم الاساسي**، (المدرسة المشتركة) : في هذا المشهد تمتد مرحلة التعليم الاساسي الى حوالي **ثماني أو تسع سنوات وسوف تستوعب كل الاطفال العرب** من سن السادسة حتى الخامسة عشرة تقريبا، وتضم كلا الجنسين البنين والبنات. وسوف تتعهد هذه المرحلة تخريج المواطن العربي المتمكن من مهارات التعليم، والتملك لقـدر معقول من المعارف والمهارات اللازمـة لممارسـة العمل المنتـج، والوعي بـذاته وبـدينه

وبمجتمعه وبثقافته العربية والمنتمي لعروبته. ويترتب على تصور المدرسة المشتركة للجميع «مراجعة النظم التعليمية التي يوجد فيها تعدد في انواع الهيئات المسئولة، كأن تكون هناك مدرسة تشرف عليها هيئات مدنية وهيئات دينية او هيئات اجنبية، بما يترتب عليه التفاوت والتباين في تكوين القاعدة الثقافية المشتركة التي بدونها يصعب تحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي والعمل الفريقي المشترك لصناعة المستقبل.

ولا بد من التأكيد هنا على التمييز بين التنوع والتباين في مقومات الثقافة الوطنية والقومية المشتركة في هذه المرحلة من التعليم والتي يتوجب ان تقوم على جذع واحد للشجرة التعليمية، لا على تباين وتعدد في الجذوع. اما التنوع فقد يكون من ضرورات العملية التعليمية، ومصدر لفاعليتها في ربط مضامينها بالواقع والخبرات التي تحيط بالمتعلم[٢٣].

(ج) مرحلة التعليم الثانوي (المدرسة الموحدة)

والارجح انها ستكون مرحلة تسمح لجزء كبير من خريجها بالاندماج الفعال في سوق العمل وللبعض الاخر وبمواصلة تعلمهم العالي. هذا الى جانب اتاحة الفرص امام جميع طلابها لممارسة حقوقهم الوطنية وامتلاك قدرات عقلية تحليلية ونقدية ومواصلة تعلمهم الذاتي. لذا فان الدراسة بهذه المرحلة تستهدف تزويد المتعلم بحصيلة متوازنة من الدراسات الاكاديمية والعملية الفنية بما يسمح له بالانغماس في سوق العمل او بمواصلة تعليمه العالي او الجامعي. ومن حيث انها قد تكون منتهية تقود الى سوق العمل فان نمط الدراسة فيها سوف يعتمد على تدريب الطالب على مهارات التعلم الذاتي لمواصلة التعلم مدى الحياة. وسوف تستغرق هذه المرحلة ثلاث سنوات.

على انه في نفس الوقت اذا صعب الاخذ بالمدرسة الموحدة في بعض الاقطار، فيمكن الابقاء على مفهوم المدرسة الفنية ولكن مع تغيير كيفي في اختيار طلابها ومعداتها ومستويات التدريب، وربطه مباشرة بمواقع الانتاج. ومن هنا سوف نجد انماطا اخرى من المدارس الثانوية التي يتجه بعضها الى النمط الاكاديمي البحت مع قدر قليل من الفنية العملية، والبعض الاخر يتجه الى ان يكون مدارس او مراكز التلمذة الصناعية تهتم باعداد المتعلمين فيها للعمل كعمال نصف مهرة في المؤسسات الانتاجية. وسوف لا تخضع هذه المدارس او المراكز لاشراف وزارة التربية بل سوف ترعاها المؤسسات الانتاجية في المجتمع. ويتوقع عموما ان تستقبل هذه الانماط من التعليم الثانوي ما قدره ٨٠٪ من الاطفال في سن التعليم الثانوي ١٥ ـ ١٨ عاما، ويبقى ان نذكر ان التفريقات الفنية للتعليم الثانوي ليست

التفريعات

قائمة على استقبال اصحاب الدرجات المتدنية. ويمكن لخريج هذه المدارس الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي اذا اراد، بناء على اختبارات قبول مقننة. وعموما، فسوف تظهر محاور كثيرة في سبيل تطوير التعليم الثانوي العربي ترتكز، بالاضافة لما سبق، الى المرونة، والتنوع، وتحقيق وحدة المعرفة. وتأكيد وظيفتها، واستحداث اوعية جديدة للمنهج، والتأكيد على ثقافة الابداع والتخفيف من ثقافة الذاكرة، بالاضافة الى استحداث نظم فعالة للتقويم والادارة والاشراف التربوي والمهني.

(د) التعليم العالي

سيستقبل هذا التعليم ٣٠ بالمائة ممن هم في الشريحة العمرية ١٨ - ٢٢ عاما وسوف يتميز هذا التعلم بالكفاءة والجودة والتميز الملحوظ والارتباط الوثيق بالافكار العظيمة لتطوير المعرفة وخدمة قضايا التنمية والابداع في آن واحد، وسوف يتميز بقدرته على استيعاب احسن الطلاب وافضلهم وفقا لمعايير علمية ومحكات محددة. كما سوف تتسم هياكل التعليم العالي بالمرونة التي تجعله فاعلا في خدمة مواقع الانتاج والخدمات، وسوف ترتفع انتاجية العلماء والاساتذة العاملين فيه الى حدود تقارب المعدلات العالمية.

وسوف تعتمد الدراسة في التعليم العالي على الجوانب التي تخدم قضايا التنمية والانسان حيث تدرس العلوم لا تاريخ العلوم فقط كما هو الحال الان، كما يزود الطالب بأساسيات التعليم الذاتي المستمر ومهاراته وسوف تفتح ابواب الجامعة امام خريجيها لمعاودة تأهيلهم وتدريبهم واعادة تدريبهم، حيث ان التحولات العلمية والتكنولوجية التي تعكسها نتائج الثورة التكنولوجية الثالثة تسير الى حدوث مضاعفة في حجم المعرفة في حدود تتراوح ما بين ٥ و ٧ سنوات فقط وهذا معناه ان المهندس الذي يتخرج في عام ٢٠٠٠ سوف يكون من المحتم اعادة تأهيله في عام ٢٠١٠ والا فانه يصبح متخلفا عن عصره.

وسوف تتجه الجامعات العربية الى التعاون الفعال ضمن تنظيمات تعاونية مشتركة بين عديد من الجامعات، لا سيما تلك المؤسسات الجامعية ذات الحرم الجامعية المتقاربة جغرافيا، وذلك اتساقا مع الاتجاه الاصيل الذي ينمو نحو تقديم مداخل اكثر فعالية في معالجة مشكلات العلم والمجتمع، وبما يؤدي الى تقليل قدر كبير من التمويل ويخفف الاعباء المالية على الحكومات.

كما ستنشأ مراكز وكليات للدراسات العليا العربية يختص كل مركز او كلية منها بمجال تخصص معين يتناسب مع طبيعة اهتمامات القطر الذي يوجد فيه، تصبح مراكز

للتميز والتفوق الرفيع (Centers of Excellence)، كما هو الحال في معهد ماستشوستس للتكنولوجيا (M.I.T.) وجامعة موسكو، ومدرسة الرياضيات العليا في فرنسا وغيرهما من مراكز التميز الرفيع.

وسوف يتم اختيار اعضاء هيئات التدريس والطلاب لهذا النوع من المؤسسات بعناية فائقة، فهم نخبة، وهم الذين يمثلون الحد القاطع بين استمرار التخلف وامكانيات التقدم. ويتم اختيار طلاب مراكز التميز الرفيع وفق طرق مختلفة مبكرة - بعد المدرسة المشتركة او بعد المدرسة الثانوية الموحدة، بوضعهم في صفوف او مدارس للمتفوقين. ومن الاهمية بمكان التذكير بأن هذه المراكز لن يتسنى لها الاستمرار والازدهار ما لم تكن مرتبطة بوظيفة اجتماعية - اقتصادية محددة، كأن يتاح لخريجيها مواقع قيادية فعلية في مجالات الانتاج والخدمات وادارة المجتمع، الى جانب الاستفادة القصوى من ابداعهم واختراعاتهم[٢٤].

(هـ) التعليم غير النظامي :

وتعتبر صور هذا التعليم في القرن الحادي والعشرين، الصور الاكثر قبولا وانتشارا، فقد قامت لا لتحل محل التعليم النظامي ولكن لتصلح الكثير مما افسده هذا التعليم ومعالجة اوجه قصوره ولتشبع كافة المطالب والحاجات التعليمية للذين حرموا من التعليم او يريدون الاستزادة منه او الذين اخفقوا في الاستفادة من فرصتهم التعليمية الاولى. وسوف يتيح خدمات وفرص تعليمية متجددة للراغبين في التعليم تشمل اكساب معارف ومهارات جديدة، وتأهيل واعادة تدريب بما يضمن خدمة تعليمية حقيقية لاحتياجات المواطن العربي ولاحتياجات التنمية الشاملة في المجتمع العربي.

وسوف يعتمد هذا التعليم على كافة الوان التعليم الموازي او النظام التعليمي الظلي The Shadow School System للتعليم النظامي والتعليم خارج المدرسة (للكبار او للصغار)، والواقع ان هذا التعليم، بكافة صوره يتخذ التدابير اللازمة لازالة كافة العقبات في سبيل التحاق اي فرد بالتعليم (من اي نوع كان)، ويزيل الحواجز الدراسية، ويزيل الحواجز بين التعليم والعمل والانتاج. والملفت ان هذا التعليم يضم عدد من الاشكال التنظيمية الجديدة المتشابكة التي تضفي الطابع الانساني على التعليم وتحقيق ديموقراطية منها الجامعات المفتوحة، والتعليم عن بعد من خلال الاقمار الصناعية، والتلفزيون والاذاعة، والتعليم المبرمج، ومدارس الشارع والتدريب قبل واثناء الخدمة، في اطار مفهوم التربية

المستمرة مدى الحياة، وفي اطار ربط محكم بين مراكز التدريب ومواقع الانتاج والخدمات.

ويندرج تحت التعليم غير النظامي برامج التدريب التي تسعى لاعداد الكوادر المؤهلة في قوة العمل. وتزداد اهمية هذه البرامج مع تسارع المعارف وتقادمها، لقدرتها على اكساب الملتحقين بها المهارات التقنية المحددة او اعادة تأهيلهم بشكل يتناسب مع التغييرات غير المسبوقة في المواصفات والقدرات والمهارات اللازمة للمهن المختلفة. وعلى الرغم من تعدد انواع برامج التدريب الا انها عموما تتمثل في: مراكز التدريب التي يلتحق بها الطلاب بناء على اختبارات معينة لاكتساب مهارات محددة مرتبطة بعمل محدد، التدريب في مواقع العمل قبل الخدمة واثناءها، ومتابعة التدريب على مستويات متقدمة في ضوء مسئوليات العمل والتطورات المهنية والتكنولوجية المختلفة المستويات[٢٥].

مضمون التعليم

انسجاما مع التحولات النوعية في المجتمع العربي داخل هذا السيناريو فان المناهج التعليمية والتعلمية سوف تنطلق من مداخل شاملة لا يمكن تجنبها فطبقا لمبدأ «وحدة المعرفة» سوف يتدعم الاتجاه الذي تشكل في السيناريو الاصلاحي، وهو استخدام المداخل العلمية البينية*، والمتجاوزة** (المتبادلة) والعرضية*** وما يتصل بها من تخصصات ومهارات واساليب جديدة قادرة على تطوير النظرة الى الحياة والطبيعة ومشكلاتها. وفي ظل هذا الاطار الشامل سوف يكون هناك تركيز بالغ على تنمية قدرات ومهارات واتجاهات المتعلم العربي على التساؤل النقدي، والمتملك لمهارات المنهج والتفكير العلمي، والواعي بآليات التعامل مع المستقبل، والمهيأ لاثراء المعارف الانسانية بابداعه الثقافي والعلمي والجمالي، والمتمسك بهوية ذاتية مستنيرة، ببعديها الثقافي والديني، والتي تعمل كاطار عام يوجه افعاله وطموحاته، ويساعده على الاختيار الاخلاقي الحر، الى جانب زيادة وعيه الموضوعي بذاته وبيئته ومجتمعه وقوميته ومستقبله وفق نظرة محيطة متداخلة ومتشابكة دونما تعارض.

---

* Interdisiplinary Approach.

** Transdisciplinary Appoach

*** Crossdisciplinary Approach

وفي اطار هذه الحدود، فإن المؤسسات التعليمية ستركز على توفير اساليب تدريسية وتكنولوجية فعالة لتدريب متعلميها على اكتشاف المجهول، وتفجير الطاقات الابداعية لديهم، كأساليب حل المشكلات، من خلال اساليب الاستثارة الفكرية لسيناريوهات والعاب المحاكاة والخيال العلمي والمباريات وغيرها. والربط بين المعارف العامة والمهارات الفنية والمزاوجة بين الخبرات الشخصية والعملية والاكاديمية. كذلك الاهتمام بالجوانب الوجدانية والعاطفية للمتعلم بما يساعده على تكوين مفهوم صحيح عن ذاته ويجنبه المرور بتشوهات عاطفية ويزيد قدرته على التعبير الواعي عن ذاته في مجالات معرفية ابداعية تتجاوز كل ما يحصله من معارف ومواد دراسية، وتتيح له الاتصال الحقيقي بالعالم الذي يحياه وفق نظرة موضوعية وروحية في ان واحد. وستتيح مناهج التعليم، ضمن هذا الشأن ايضا فرصا لتدعيم وعي المتعلمين وقدرتهم على المبادرات الذاتية والتهيؤ للمشاركات الانتاجية، الجماعية والمجتمعية. وسوف توجه كافة مفردات ومضامين التعليم العربي لاستثارة المتعلم للابداع والامتياز والحصول على جوائز عالمية. ومن الجدير بالذكر ان المضامين التعليمية والتعلمية لن تسمح لنفسها بان تكون اداة لتمجيد او تالية فئة حاكمة او فرد حاكم مهما كانت الاسباب وسوف يساعدها على ذلك وجود انضباط سياسي وحريات عامة واسعة.

مهنة التعليم واعداد المعلم:

سيرتفع مستوى الاعداد في مهنة التعليم الى مستوى يقارب مستوى الاعداد في مهن الطب والهندسة نتيجة الاهمية القصوى التي يعلقها مجتمع الابداع على التعليم والمعلمين. وسوف يشهد هذا السيناريو انقلابا نوعيا في برامج اعداد المعلمين بما يضمن حسن مشاركتهم في المسيرة التنموية المجتمعية، وقيامهم بمسئولياتهم المتنوعة. وسوف يتم انتخاب صفوة المتميزين من المتقدمين الى مؤسسات الاعداد التربوي، والذين سوف تتزايد اعدادهم في ضوء النظرة المجتمعية الجديدة لمهنة التعليم، ليتم اعدادهم تربويا ومهنيا وثقافيا وتكنولوجيا، اعدادا يتناسب مع حجم المسئوليات الملقاه على عاتقهم، تعليا ومجتمعيا.

وستتنامى فكرة استخدام «المعلم غير الدائم» اي السماح لعدد من الراشدين من اصحاب الخبرات التخصصية والمهنية المتميزة، بالمشاركة في التدريس في موضوعات معينة لنقل خبراتهم الى الطلاب والمساهمة في تسيير امور المدرسة وادارتها.

واذا كان المعلمون اليوم يتم تدريبهم واعدادهم في مؤسسات تركز على الماضي او الحاضر في احسن الحالات، وبشكل يجعلهم بالاساس ملقني معلومات، ويضعهم كمصدر اول للمعرفة، فإن معاهد المعلمين الجديدة، وضمن هذا السيناريو، ستتحول من مجرد مراكز تقليدية لتخريج المعلمين الى مراكز حضارية تكون نوعا جديدا من المربين يتعاملون مع الغد ومتغيراته، يفهمون التغير ويجيدون التفكير العلمي والنقدي ويدربون طلابهم على ممارسته وعلى الاختيار من بين بدائل مختلفة في مواقف الحياة المتغيرة. وستحدث تحولات جذرية في وظائف المعلم، يصبح بمقتضاها المعلم خبيرا بالعملية التعليمية ومخططا لها وموجها ومنسقا للمعارف، هذا الى جانب كونه اختصاصيا في مجموعة من المعارف المتنوعة والمتغيرة، كتدريس المواد، ادارة المعامل والمكتبات، وخبيرا في تكنولوجيا التعليم والمعلومات كما سيتولى مسئولية تنظيم وتنسيق الامكانات التربوية الكامنة في مصادر تربوية مجتمعية كوسائل الاعلام والانشطة الثقافية والفنية في المجتمع المحلي، والمعرفة المتخصصة في مختلف المجالات، وبذا يتقلص دور المعلم كملقن للمعلومات وكمصدر اول للمعرفة.

كما سيتم اعداد المعلم بشكل يسمح له بالتدريس في كافة المستويات والمراحل التعليمية دون التعليم الجامعي، من حضانة ورياض اطفال وتعليم كبار ومحو امية، وتعليم اولي وثانوي. وسيقود هذا كله الى ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم وارتفاع مهنة التعليم وبالتالي ومكانتها المجتمعية، والى ازدياد قوة تأثير روابط ونقابات المعلمين في اقطار الامة العربية، كما تتزايد فرص هؤلاء المعلمين في التمتع بحريتهم الاكاديمية بشكل ملحوظ.

وسوف يزدهر البحث العلمي التربوي، من حيث مؤسساته ومدخلاته ومنهجيته، وبالتالي من حيث مخرجاته والقدرة الفاعلة على توظيف نتائجه توظيفا تربويا ومجتمعيا مثمرا.

وبالنسبة لاساتذة الجامعات فسوف يعدون على نحو يجعلهم مربين الى جانب كونهم متخصصين، حتى يستطيعوا ان يسهموا بفاعلية في تنمية شخصية الطالب تنمية كاملة. كما سيتمتع اساتذة الجامعات بحرياتهم الاكاديمية غير المنقوصة مع توفر ضمانات مجتمعية لحمايتهم من استبداد السلطة بهم. كما سترتفع الانتاجية العلمية لكل استاذ كما وكيفا، الى مستوى يقارب نظيره في الجامعات المتقدمة.

وسوف تتبلور نظرية عربية شاملة للتنمية التربوية قائمة على المزاوجة الحية بين التراث الحضاري العربي وسمات العصر واحتياجات المجتمع.

من الواضح، طبعا، ان السيناريو الثالث الذي استعرضنا ملامحه اعلاه، هو تجسيم لحلم او «يوتوبيا عربية» سواء بالنسبة للانطلاق بالامة العربية عموما او بالنسبة للتعليم خصوصا. ورغم ما يبدو على السيناريو من خصائص اليوتوبيا والاحلام، فإنه قد اصبح ضرورة لولوج القرن الحادي والعشرين كوطن عربي واحد منيع، وكأمة عربية واحدة مزدهرة. وقد بدأت كل نهضة وكل ثورة كبيرة في التاريخ الانساني بحلم كبير.

السيناريو الممكن وآليات تحقيقه

١ - افتراضاته وتداعياته المجتمعية

اذا تأملنا السيناريوهات الثلاثة السابقة وجدنا انها تعبر عن حالات متفردة، فكل سيناريو يتميز عن غيره من السيناريوهات بخصائص مكتملة فيه، وهي ما تحدد نوعه فالسيناريو الاول يعرض لنا الصورة القائمة فيما لو استمرت الاوضاع القائمة على الساحة العربية في التردي بالنسبة الى مستقبل الامة العربية وتعليمها. والثاني، يعرض لنا الاوضاع فيما لو قامت الاقطار العربية باصلاحات جزئية. اما السيناريو الثالث فيقدم لنا صورة السيناريو الحلم، وهي صورة وردية لما يمكن ان يحدث في حالة احداث تغييرات جذرية في المجتمع والتعليم وصولا لحالة الوحدة العربية والابداع القومي.

ومما يلفت النظر في هذه السيناريوهات انها، بوجه عام، صورة شبه نقية، مع ان الحالات الثلاث يستحيل تواجد اي منها بمفرده في الواقع، فالواقع يشير الى اننا لا نعدم، في كل سيناريو على حدة، بعضا من مظاهر السيناريوهات الاخرى. فكل سيناريو لم يستطع ان يتداخل مع غيره من السيناريوهات حركيا وتطبيقا، رغم كل محاولتنا. ونحن اذا امعنا النظر كذلك، خاصة في السيناريو الابداعي الوحدوي، لاتضح لنا في الحال استحالة تحقيقه في الافق المنظور، باعتبار أن الامة العربية لا تعمل في فراغ دولي. فهناك قوى امبريالية معاكسة، وتجارب تاريخية تقف بالمرصاد لكل تجمع عربي يمكنه ان يهدد مصالحها بشكل مباشر او غير مباشر. بالاضافة الى النخب الحاكمة في اغلب الاقطار العربية غير مهتمة الا بحشد قوات امنها الداخلي لضرب القوى صاحبة الرأي الاخر، او مكرسة اعلامها او جيوشها بتهديد جيرانها العرب، متجاهلة ما تفعله اسرائيل من اجل تدعيم قدرتها على الردع التقليدي او النووي السياسي او البشري.

ولعلنا، بعد هذه النظرات الاولية، نكون في موقف يتيح لنا ان نتقدم **«بسيناريو» يعبر عن حالة قومية، لا تكتسي ملامحها طابعا ثوريا عميقا، كما انها اكبر من ان تكون ذات طابع اصلاحي فقط**، وهذه الحالة **ممكنة التحقيق**، من وجهة نظرنا، في ظل الثوابت والمتغيرات المرئية للنظامين العالمي والاقليمي. وبدهي ان **مثل هذا السيناريو لا يعتبر نفيا للسيناريو الابداعي الوحدوي**، فالاخير سيظل محتملا، حتى تحدث تحولات عالمية واقليمية غير متوقعة لحساب العرب، كتلك التي حدثت في الكتلة الشرقية على غير توقع، ووقتئذ سيتحول الاحتمال الى امكان.

وقبل ان نشرع في تحديد قسمات الصورة المستقبلية للتعليم العربي داخل هذا السيناريو، يمكننا ان نقترب بهدوء من فرضيات هذا السيناريو. فالسيناريو يفترض ـ في ان واحد ـ الفرضيات التالية:

- **تجسير الفجوة بين التجمعات العربية، القائمة والمنتظرة، ووضع اسس مشروع تنموي قومي جاذب**، يتم بمقتضاه الاتفاق على منطلقات وتوجهات رئيسية، قومية وانسانية وديمقراطية وعلمية: كالتعاون والتنسيق العربي، التنمية المستقلة، الشورى التعددية والعدالة الاجتماعية، سد الفجوة العلمية والتكنولوجية، العمل المنتج، التجدد والابداع الحضاري.

- **ازدياد قدرة الاقطار العربية على اخذ المبادرات الاستراتيجية**، القادرة على توظيف وتعظيم الثوابت والمتغيرات والفرص المتاحة على الساحتين العالمية والاقليمية (المحلية والقومية)، والتحول عن مجرد ردود الافعال ايا كان نوعها وحجمها واتجاهها وعمقها.

- **«تبلور نموذج انمائي مجتمعي معتمد على قسمة متوازنة بين القطاعين الخاص والعام»**، مع التقليص التدريجي لدور الدولة وسطوتها ليقتصر على التقنين وازاحة العقبات التي تعترض التعاون والتنسيق، مع ترك هذا التعاون والتنسيق للقطاع الخاص، والنقابات والاحزاب والاتحادات والروابط(٢٦).

ويترتب على هذه الفرضيات تجسد ملامح وتداعيات مجتمعية عربية لعل في مقدمتها:

- **تبلور تكامل عربي قوامه اعتماد متبادل على النفس، مستمر ومتكافىء**، تسخر خلاله الموارد والكفاءات المتاحة بشكل كفء وفعال، مما يقلل من مظاهر التبعية بشتى صورها ويحاصر كل الاختراقات الاجنبية.

- **اقرار بتعددية سياسية عربية**، تحترم خلالها التمايزات الاثنية والثقافية والدينية، وتترسخ فيها آليات لتنظيم الاختلاف، ويتراجع احتكاك الخطاب السياسي بتعزيز دور المؤسسات المدنية في المشاركة واتخاذ القرار كبديل لكافة اشكال السيطرة والهيمنة المرضية للعائلة او القبيلة او الطائفة او القائد الملهم.

- **ارتفاع ملحوظ في المخصصات المالية للبحث العلمي والتطوير**، واعلاء مكانة

العلم والتكنولوجيا في الاجندة المجتمعية والسياسية، ووضع سياسات واستراتيجيات تخطيطية مستنيرة لها. مع تحسن ملحوظ في حجم ونوعية الانتاجية العلمية للعلماء العرب. وابتداع سبل متعددة للاستفادة القصوى من هذه الانتاجية في تطوير المجتمع العربي وحل مشكلاته.

- **تفخر ثورة اصلاح اداري تغشي كافة مؤسسات المجتمع العربي،** وتقود الى ابداع اداري، ترتفع معه فاعلية هذه المؤسسات، خاصة الحكومية منها، وزيادة مرونتها وتكيفها مع متغيرات وثوابت العصر.

- **تقدم ملحوظ في الاستثمارات الموجهة للزراعة** مع توسع في استخدام التكنولوجيا الزراعية البديلة يعمل على ارتفاع في حجم الانتاجية الزراعية العربية نوعيتها، وظهور صناعات غذائية تقود الى تراجع في حجم التبعية الغذائية العربية.

- **اعلاء مكانة التعليم في اطار النموذج الانمائي المجتمعي السائد،** وتقوية الوعي والانتباه به وتحريك التفكير والعمل بشأنه من قبل الرأي العام وانخفاض ملحوظ في حجم الامية بشتى صورها واشكالها.

- **ازدهار ملحوظ في صناعات التشييد، والصناعات النفطية والسياحة،** بما يعود على القطاعات التنموية بعائد كبير. كما يحدث توسع عال في حجم التجارة البينية بين الاقطار العربية.

- **تبلور سياسات تنموية فاعلة بشأن تنظيم معدلات النمو السكاني والقوى العاملة،** مع انخفاض واضح في معدلات البطالة والاستخدام الجزئي، والتضخم، وارتفاع مضطرد في تشغيل المرأة في القطاعات الانتاجية المجتمعية.

- **ترسخ قيم تنموية مجتمعية، كالعمل المنتج المجزى،** والتخطيط، والتعاون، واحترام حقوق الانسان، وغيرها من القيم التي تمهد لبعث مواطن عربي مبادر ومبدع ومخاطر ومسئول.

٢ ـ التداعيات التعليمية للسيناريو المرجح :

يكتسي التعليم داخل هذا السيناريو اهمية قصوى يعبر عنها تجسد مشروع قومي للتعليم موظف توظيفا مضاعفا داخل الخطاب النهضوي العربي: فمن ناحية سيصبح التعليم آلية لتجلية التراث العربي واحيائه للدفاع عن الذات العربية في مواجهة التحديات

الخارجية، وذلك بتطوير شروط موضوعيه لنقل متواتر لهوية هذا التراث واطره، وتأكيد خصوصيته، وتوظيف ثوابته وفواعله في انهاض الواقع العربي. ومن ناحية اخرى سيصبح هذا التعليم آلية رئيسية في تحقيق الانتساب المستمر، للمواطن العربي والامة العربية، بالمستقبل بتمكينهما من التكيف مع تحدياته، ومن تملك الادوات والمهارات الفاعلة لصنعه.

وفي هذا السياق، فإن التعليم العربي سوف يتجه عموما الى :-

(أ) تأكيد قومية التعليم:

وذلك بربط اهدافه بالاهداف القومية للامة العربية ونضالها المستقبلي للتحرر. وعليه، فسوف يسعى التعليم خلال فترة هذا السيناريو الى خلق وعي عربي، قومي غير اقليمي، بقضايا الامة العربية، والوحدة العربية، والصراع العربي الصهيوني، وترسيخ قيم الانتماء العروبي. كما سيتولى كشف الغموض بشأن التناقض المزعوم بين القيم التاريخية للمجتمع العربي والاسلامي، وقيم العمل والعقل والتنمية، التى يستند اليها المجتمع الانساني المعاصر، بما يسمح بتجديد الفكر العربي في اطار تفاعله الخلاق مع الفكر الانساني العالمي.

وفي هذه الحدود[٢٨]، فإن التعليم سيتجه الى :

- **احياء التعاون العربي المشترك في المجالات التربوية والثقافية المتعددة**، كالذي بلغ ذروته في اواخر الخمسينات والستينات من القرن العشرين، حيث ازدهرت المنظمات والهيئات التعليمية الاقليمية والعربية للتنسيق والتكامل العربي، ولعل مركز التربية الاساسية في سرس الليان بمصر خير شاهد على ذلك، وتوحد السلم التعليمي العربي خلال هذه الفترة.

- **حشد الجهود الجماعية والفكرية والتنظيمية والتنفيذية في التعليم العربي لصياغة مجموعة من السياسات والاستراتيجيات التعليمية، المتكاملة والمعلنة، المصممة لتأمين الحد الاقصى من فاعلية التعاون العربي**، وليهتدى بها التخطيط التربوي في صياغة السبل الفعالة لتنفيذها.

- **تعزيز برامج تعليم اللغة العربية**، والزامية تعليمها في جميع المراحل التعليمية، مع الحرص على توحيد مصطلحاتها وذيوعها. **وتأكيد الفهم المستنير للعقيدة الاسلامية في جوانبها العقلانية وممارساتها الروحية وسلوكياتها الاخلاقية والاجتماعية، واستلهام هذا**

الفهم في اعداد الشخصية الثقافية للمواطن العربي الملتزم نحو مجتمعه والمغلب المصلحة العامة على مصلحته الخاصة، والممثل لوطنه وامته، والقادر على الوفاء بمطالب مجتمعه وامته.

- **تبني برامج قومية مخططة ومنظمة وعملية لمجابهة مشكلة الامية بهدف القضاء** النهائي عليها، وان استلزم الامر تسخير كل النظام التعليمي لفترة من الزمن لتحقيق ذلك الهدف الكبير. مع حشد امكانات التعبير الاجتماعي (الاعلام . . الخ) لاستعادة القبول الاجتماعي لهذه البرامج.

(ب) ازدهار مؤسسات التعليم المستمر:

سيصبح التعليم المدرسي مجرد جزء من عملية تعلمية كبرى تشمل المجتمع بأسره، تشاركه فيها كافة المؤسسات المجتمعية الاخرى كالاسرة والصناعة والزراعة والقوات المسلحة وكافة التنظيمات الشعبية والسياسية والنقابية والمهنية . . . . . الخ، في تقديم انشطة تعليمية عديدة. وسوف يتسع نمو هذه الانشطة ليصبح التعليم، بكافة اشكاله ومضامينه، عملية مستمرة لمدى حياة الانسان، للتعلم ومحو التعلم واعادة التعلم، ومع نهاية فترة السيناريو ستظل المدرسة مكان للتعليم، ولكنها سوف تكون قد اجتازت تغييرات جذرية حينئذ اهمها سقوط مبدأ ان «المدرسة هي المصدر الرئيسي للمعرفة».

ووفقا لذلك فسوف:

- **يعاد النظر في البيئة التعليمية ككل**: بشكل يضطر المدرسة لفتح ابوابها امام العالم المحيط بها، فتصبح اكثر ملاءمة ومرونة او تنسيقا مع الصيغ والانماط التعليمية الاخرى في المجتمع، وتسقط بذلك الحواجز الشكلية بين النظم التعليمية النظامية وغير النظامية، ويحدث تكامل بين ادوارها وفق استراتيجيات محددة، وتتوفر بذلك امام كل متعلم فرص متكافئة تتوافق مع ميوله وقدرته على التعلم، بشكل تلغي معه تسعيرة الشهادات، وترتفع معه المكانة الاجتماعية لمن يمزج النظرية بالعمل.

- **تتدعم برامج «التدريب التحويلي المستمر»**، بغية تحويل فائض العمالة الى طاقات متجددة، مبدعة مسخرة لخدمة متطلبات القطاعات المجتمعية الحديثة والتقليدية في ان واحد. واصلاح وتصويب الاخطاء المتراكمة لمخرجات التعليم النظامي العربي.

تتنوع اشكال الابنية التعليمية وتجهيزاتها طبقا لحاجات البيئات الجغرافية

المخصصة لها، وتتكيف مع الاغراض والمهام الجديدة الموكلة اليها في ضوء مبدأ التعلم المستمر، وفي ضوء التوسع في اعداد الطلاب، وفي استخدام التقنيات والاساليب التربوية الجديدة وما ستفرضة من تصورات جديدة لشكل الابنية المدرسية.

- **تشيع صيغ التعليم المتناوب**، التي تسمح للمتعلم بحرية ترك الدارسة والعودة اليها حسب حاجته، وذلك وفق قوانين تعليم وقوانين عمل مرنة. وظهور نظم تعليم موازية تتيح للمتخلفين تحصيلا وأبناء المناطق المحرومة من الاستمرار في التعليم وتقليل نسب تسربهم (انقطاعهم)، مع تخصيص مقاعد «كوتا» لبعض افراد هذه المناطق او الفئات المحرومة، بشكل يحقق توازنا في الخدمات التعليمية بين كافة البيئات الجغرافية لصالح المناطق المحرومة، كما سيتم تمييز مناطق معينة تعليميا حتى وقت معين لجذبها الى المستوى القومي.

- الاهتمام الجاد بتعليم المرأة، لتساهم مساهمة ايجابية في التطور الاجتماعي، وفي ادارة شئون المجتمع، ورفع مساهمتها في ميدان التعليم، واشراكها في العملية التنموية خارج قطاع الخدمات.

(ح) تثوير مناهج التعليم:

فستعبر مناهج التعليم العربي ومضامينه، بقوة عن خصوصية المجتمع العربي ومشكلاته واحتياجاته مع دعم التوازن في اعداد المتعلم العربي بين الاصالة والمعاصرة، وزيادة انفتاحه على العالم وثقافاته وخبراته، وتدريبه على التعامل الذكي مع الثورة المعلوماتية ومنجزاتها مع تبصيرة بآثارها الاجتماعية وتطبيقاتها، خاصة التي يستخدمها في حياته اليومية. وسيكون هذا المحتوى، مع بدايات الالف الثالث ومرنا ومنوعا بشكل يتيح مجال الاختيار امام المتعلمين ويفتح الفرص امامهم للتعلم المستمر مدى الحياة، وستخلو المناهج من الرموز التي تغري بالخرافة او بتقديس السلطة وسائر القيم السلبية، وفي هذه الحدود، فإن المناهج التعليمية العربية ستحرص على:

- **تطويع التطور التكنولوجي لخدمة الاهداف التعليمية**، ويحدث توسع في التقنيات والادوات القادرة على تقديم خدمات تعليمية فاعلة للاعداد المتزايدة من الطلاب، دون الحاجة الى زيادة كبيرة في الموارد البشرية المادية وسيحتل الحاسب الالي المكانة الرئيسية بين هذه التقنيات بما يقود الى مضاعفة فاعلية المعلمين ومساعدتهم في عملهم، وفي نشر اكبر قدر من التعليم لاكبر قدر من الطلاب. كمل سيكون للاقمار

الصناعية والشبكات الفضائية دورا هاما في تبادل البرامج التعليمية بين الاقطار العربية، وفي المشاركة في محو الامية على اتساع المنطقة العربية.

- **ادماج المعلوماتية والبرمجيات في عملية التعليم وادواتها**، وتعميق معرفة المتعلم العربي بالعصر الالي والمعارف العلمية واساليب استيعاب ونقل التكنولوجيا وتحذيرها، وتملك مهارات البحث والتطوير في مجالاتها. وسيبتدع النظام التعليمي طرائق واساليب تمكن المعلم من تنظيم المعلومات (جمع وتجهيز وخزن ونشر) والسيطرة عليها، دون ان يقضي ذلك على قدرته على التفكير والتعبير الابتكاري.

- **استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة، كالعلم الذاتي والتعليم بالتمكن والتعلم بحل المشكلات والمجموعات الصغيرة والكبيرة، وتنمية الابداع** ... الخ، وفقا لمتطلبات الواقف التعلمية، وذلك لمساعدة المتعلم على اكتساب مهارات تجعله قادرا على تكييف نفسه مع الظروف والمهن المتغيرة طوال حياته، وتدريبه على الاستغلال المثمر للموارد المحددة والمتجددة للبيئة، بما يسهم في خلق اجيال مبادرة مبدعة متفتحة للتغير وقادرة على صناعته.

- **تجريب وتطبيق البحوث والدراسات العلمية والسيكولوجية في مدارس تجريبية**، تتبع مراكز البحوث وكليات التربية قبل تعميمها.

- **تغيير نظم الامتحانات**، حتى تصبح معيار للمعلومات والقدرات في آن واحد، وحتى لا تظل الاداة السرية الوحيدة للمعلم لارهاب تلاميذه وتقيمهم.

- **انشاء مراكز قومية للتقنيات التربوية**، موزعة على كافة الاقطار العربية، ومتضمنة شبكات للمعلومات التربوية ومعامل للغات، ودوائر تلفزيونية، مفتوحة ومغلقة، وشبكات ميكرو كمبيوتر على مستوى المناطق والاقاليم، الى جانب المكتبات الشاملة التي تشمل الوسائل السمعية والبصرية ومصادر المعلومات غير المطبوعة، (الميكرو فيش). وسيستفاد من هذه المراكز في تطوير المناهج وتزويد المخططين التربويين ومتخذو القرار بالمعلومات ونتائج البحوث.

- **تعميق التربية الفنية والجسدية والاخلاقية في المناهج العربية**، على نحو يحولها الى انشطة وممارسات اكثر منها مجرد معلومات، وذلك حتى يستطيع المتعلم ان يقتنع بها عقليا ووجدانيا ويمارسها تأسيسا على هذه القناعة.

(د) تنويع مصادر تمويل التعليم:

نظرا للارتفاع البالغ في الانفاق على التعليم في الاقطار العربية والذي يتوقع معه وفق احدى الدراسات المستقبلية التي قام بها منتدى الفكر العربي(٢٧). ان يبلغ اكثر من ١١٠ الف مليون دولار مع قدوم عام ٢٠١٥، يصبح من المستحيل على الحكومات العربية ان تتحمل وحدها هذا العبء المالي الهائل. فقد وضعت خطط للمشاركة في كلفة التعليم بين القطاعين العام والخاص، وتم وضع التدابير التالية لتمويل التعليم العربي خلال فترة السيناريو:

- **اعادة صياغة الاولويات بشكل يؤدى الى اخذ التعليم لحقه من الانفاق العام**، مع الارتفاع بكفاءة ادارة الموارد المالية المخصصة للانفاق على التعليم وتتبع اشكال الهدر فيها واتخاذ السبل الفعالة للقضاء عليه او تقليله.

- **تحريك حماسة الجهود والمبادرات الشعبية للمشاركة في تمويل التعليم**، عن طريق الهيئات والمنح والتبرعات. كما استخدم النظام الضريبي في توفير حوافز لمن يتبرع للتعليم. في نفس الوقت الذي فرضت فيه ضرائب تعليمية اضافية على الانشطة الترفيهية

- **انشاء صندوق عربي لدعم التعليم**، لتحقيق قومية التعليم والمعرفة، ساهمت فيه الاقطار العربيه القادرة. ووجه رأس المال العربي لدعمه، كما تم تدبير مساعدات مالية خارجية له من المنظمات والهيئات العالمية.

- **التوسع في انشاء صناديق حكومية (محلية واقليمية)** مهمتها ارتفاع فوق مستوى مجانية التعليم بتقديم خدمات ومنح لغير القادرين اجتماعيا، وكذلك تقديم مختلف انواع الحوافز لتشجيع المتفوقين والمبرزين، الى جانب تقديم مساعدات مالية للمنتظمين في الدراسة من افراد الاسر المحتاجة.

- **فتح الباب امام المؤسسات الانتاجية والخدمية**، خاصة الصناعية والشركات والبنوك والنقابات، لدعم البحوث العلمية وتدريب طلاب الدراسات العليا بها، بشكل يضمن موارد ثابته لتمويل التعليم، ويضمن ربط التعليم بمواقع الأنتاج والتنمية.

(هـ) تحديث نظم وبرامج اعداد المعلم:

سيتم التشديد على قضية المعلم ودوره الاجتماعي باعتباره مفتاح مستقبل التعليم

وقوته المحركة نحو التجديد والتطوير، وسوف يتم التركيز خلال فترة هذا السيناريو على التدابير التالية :-

- **التدقيق الشديد في انتقاء المعلمين،** بما يضمن اجتذاب العناصر الموهوبة الى مهنة التعليم، كما سيتم اعدادهم اعدادا علميا ومهنيا وسياسيا راقيا، ينمي فيهم التفكير العلمي والتعاون الاجتماعي والمبادرات الفردية، ومباشرة دور فاعل في السياسات التعليمية والاجتماعية. الى جانب تهيئتهم لارشاد التلاميذ، وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي المستمر، واساليب التقويم المناسبة، وتصميم البرامج التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية الملائمة، ومهارات تحليل الاهداف والموضوعات حتى يقوموا بدورهم بحفز تلاميذهم على التعلم الذاتي ومساعدتهم عليه. هذا الى جانب تهيئهم سياسيا وجعلهم جزء من برنامج تنفيذ الاهداف القومية العليا.

- **الارتقاء بمستوى مؤسسات اعداد المعلم،** واستخدام اساليب حديثة مفيدة في مجال اعداده، كالتدريس المصغر Micro Teaching ،وتحليل التفاعل، والتدريب بواسطة مواد البروتوكول، واستخدام اسلوب النماذج او الوحدات التدريسية الذاتي Modules واسلوب التعلم عن بعد، الى جانب استخدام مجموعات تعلم ذاتي (فيديو - افلام - تسجيلات صوتية. الخ). في نفس الوقت الذي يتم فيه تدريب المعلمين عمليا باستخدام التقنيات التربوية الحديثة في مدارس وفصول تجريبية تابعة لكليات التربية ومؤسسات الاعداد.

- **التوسع في استخدام «المعلم غير الدائم»** حيث سيسمح لمن هم ذوي خبرة في المصانع والمزارع، والمكاتب، والادوات، واجهزة الاعلام وسواها، في التدريس في المدارس ومراكز التعلم، للاستفادة من خبراتهم، وتجسير الروابط بين مؤسسات التعليم والتعلم بمواقع الانتاج والتنمية، الى جانب المساهمة في مواجهة العجز المتزايد في اعداد المعلمين مقابل الزيادة المطردة في تلاميذ وطلاب المراحل التعليمية العربية.

- **انشاء مراكز تعليمية اقليمية** عربية لتدريب المعلمين دوريا، لتطوير قدراتهم باستمرار، واشراكهم في البحوث والتجريب، واعدادهم لتدريس المستقبل، بدلا من تدريس الماضي، بالاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة.

- **ابتداع مؤسسات غير ربحية لتشجيع الابداع وتبادل الرأي في مجال التعليم ومتابعة نوعيته،** على ان تتولى ادارتها افضل العقول العربية بصفة استشارية او تنفيذية.

على ان يكون من بين مهام هذه المؤسسات ايضا اقتراح الحوافز العادلة ونظم الجزاءات الصارمة لتقويم اداء المعلم، والمساعدة في الارتقاء بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلم.

(و) تأسيس البنى القاعدية للاصلاح والتكامل التعليمي:

ولتعميق حركة المشروع القومي للتعليم سوف يتوالى، اثناء فترة هذا السيناريو، تشييد العديد من مؤسسات البنية القاعدية اللازمة لتعميق هذا المشروع، ولتكثيف التجارب والاصلاحات التعليمية العربية المتناثرة بغية تأسيس جسور متينة للتعاون والتكامل العربي بمفهومه الشامل. وينتظم ضمن هذا الهدف ما يلي:

- انشاء اكاديمية عربية للعلوم التربوية، تنهض بمهام، اعداد وتأهيل وتدريب الاطر التعليمية العليا القادرة على ارتياد آفاق التحديد التربوي والتخطيط وتنفيذه، الى جانب دراسة تطوير امكانات تنسيق وتوحيد التعليم على مستوى البرامج، والكوادر وادارة، وتبادل الخبرات، والارتقاء بالعملية التعليمية وأساليب التدريس، وتطوير المهنة ووضع معايير لها وصياغة دستور للعاملين بها على صعيد المنطقة العربية بأكملها. وتشارك الاقطار العربية جميعا في تمويل هذه الاكاديمية كما يتم تدبير موارد مالية لها ايضا من مصادر وجهات دولية.

- **قيام صناعات عربية تعليمية مشتركة**، كصناعات البرمجيات، والتكنولوجيات التعليمية، والكتب والقرطاسية، والمخابز، وغيرها لتصبح نواة قطاعات انطلاق رائدة ولتقليل تكاليف الانفاق على التعليم العربي.

- **تدعيم شبكات التجديد التربوي** (برنامج التجديد التربوي من اجل التنمية في البلاد العربية) ايبداس(*) EIPDAS، وتأكيد ولاءها للامة العربية، وتعزيز دورها في تنمية القدرات الابتكارية العربية، وتدعيم ممارسات التجديد التربوي وترشيدها واحكام صلتها بالتنمية العربية.

- **انشاء جامعات ومعاهد وتقنية نوعية عربية**، توزع على اقطار الامة تبعا لطبيعة مواردها ومجالات التقدم المعرفي والعلمي فيها. وذلك من اجل توفير القيادات التكنوقراطية

* Education Innovation Programme for Development in the Arab States.

القادرة على قيادة العمل العربي في المجالات المتقدمة للعلوم والتكنولوجية والتخطيط للحاق بالعالم المتقدم، الى جانب دورها في تلبية الاحتياجات العاجلة للانشطة الاقتصادية وسد النقص فيها.

- **انشاء مركز قومي للتقويم التربوي**، يتولى مهام تقويم المؤسسات التعليمية في اطار الرؤية القومية وتدارس سبل تكليف التجارب والاصلاحيات التعليمية المنعزلة، كتجارب، تطوير اساليب التقويم واعتماد معايير مشتركة لتقويم التحصيل الدراسي (تجربة الكويت)، تجربة دعم برامج الحاسب الالي وادخاله في التعليم (تجارب مصر والسعودية والامارات)، تجارب كليات المجتمع الاردن . . .) وتجارب تنمية الابداع التربوي في كافة الاقطار العربية، ونتاج تطوير المناهج الدراسية والبرامج العلمية والبحثية، . . . . الخ.

هوامش ومراجع الفصل السابع

(١) للمزيد حول ازمة الدولة القطرية، انظر:

- سعد الدين ابراهيم: مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي **مرجع سابق**، ص (٢٩٧-٣٧٥).

- فهد الفانك (محرر): **الدولة القطرية وامكانيات قيام الدولة الوحدة العربية**، (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).

(٢) عبد العزيز الشربيني: مجلس التعاون العربي: دروس من التجارب المقارنة، **الاهرام القاهرية**، ١٩٨٩/٤/٩، ص (٧).

(٣) **المرجع السابق**، ص (٧).

(٤) يمكن مراجعة:

حسنين توفيق ابراهيم: مجلس التعاون العربي: التحديات والافاق، **مجلة اليقظة العربية**، يونية ١٩٨٩، ص (٢٧).

(٥) يستثني مجلس التعاون العربي نسبيا عن هذا حيث «يتدرج العمل العربي الموحد عبر مستويات ثلاثة: السعي الى الاجماع، فان لم يتحقق فالسعي الى التراضي العام او توافق الاراء، فان تعذر تتخذ القرارات بالاغلبية»، انظر: مفيد شهاب: التجمعات العربية الجديدة: بين ضرورات الوحدة ومحظورات، **الاهرام القاهرية**، ١٩٨٩/٣/١٩ ص (٧).

(٦) محمد اسماعيل علي: طريق الخلاص، **الاهرام القاهرية**، ١٩٨٩/٣/٩، ص (٧). كذلك يمكن مراجعة: محمد عبد اللاه: «لا الاجماع» في الحركة: في لطفي الخولي (محرر)، المأزق العربي، **مرجع سابق**، ص (٨٢-٨٧).

(٧) حسنين توفيق ابراهيم، **مرجع سابق**، ص (٢٤).

(٨) يقيم جورج جوفي الدليل على ان جنوب اسيا سيصبح قوة اقليمية كبرى تحتل مركزا استراتيجيا بديلا، وانه من الارجح، بحكم عوامل كثيرة، ان تتولى الهند قيادة هذا التجمع وبالتالي هناك مخاوف على مجلس التعاون العربي الخليجي من ذلك: للمزيد انظر:

- جورج جوفي: مجلس الخليجي والهند: رؤية لمستقبل العلاقات، مترجم، **صحيفة «الخليج»**، الشارقة، دولة الامارات العربية، المتحدة، ١٤ مارس ١٩٨٩، ص (٦).

(٩) محمد حسنين هيكل: العرب واوربا عام ١٩٩٢، المنتدى، العدد (٤٤)، المجلد الرابع، ايار / مايو ١٩٨٩، ص (١٧).

(١٠) فؤاد زيدان: اتحاد المغرب العربي: من الحلم الى الواقع: صحيفة **الخليج**، الشارقة، ١٩٨٩/٣/١٢، ص (٧).

(١١) اعتمدنا في رسم التفاصيل الكمية لصورة هذه التداعيات على مصادر لعل من اهمها:

- خير الدين حسيب واخرون: مستقبل الامة العربية: التحديات والخيارات، **مرجع سابق**. الياس توما: **التطورات الاقتصادية ولسياسية في الوطن العربي منذ سنة ١٩٥٠: دراسة مقارنة**

(الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٧)، سعد الدين ابراهيم، **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي مرجع سابق**، جواد العناني: دراسة التطورات الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي، **مرجع سابق**، جواد العناني: اقتصاديات التعليم: الاعداد والتكاليف، **مرجع سابق**، الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي، **ملحق عن تصور مستقبل الاقتصاد العربي خلال عام ٢٠٠٠**، ١٩٨٦.

A.B. Zahlan, Oop. cit.

(١٢) احمد نافع: الخروج من مشهد التجزئة، **الاهرام القاهرية ٢٤/٢/١٩٨٩**، ص (٧).

(١٣) مفيد شهاب: التجمعات العربية المتحدة، **مرجع سابق**، ص (٧).

(١٤) استجابة مفكر عربي كويتي.

(١٥) مفيد شهاب، **مرجع سابق**، ص (٧).

(١٦) سمير امين: ازمات وليست ازمة في، **دراسات اشتراكية**، السنة ١٨، نوفمبر ١٩٨٩، ص (٤٧).

(١٧) راجع بخاصة:

خير الدين حسيب واخرون، **مرجع سابق**، ص (٤٤٢-٤٤٣)، سعد الدين ابراهيم، مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي، **مرجع سابق**.

A.B.Zahlan op. cit.

(١٨) لمعالجة تفصيلية لمبررات هذا الافتراض وتداعياته يمكن مراجعة المرجعان السابقان.

(١٩) انظر: جواد العناني: التعليم والتدريب وسوق العمل في الدول العربية، **مرجع سابق**، ص(٣٥).

- ضياء الدين زاهر: نموذج مقترح للتنسيق الاستراتيجي بين الجهود الرسمية والشعبية، **التربية المستمرة**، العدد (١٣) ديسمبر ١٩٨٧.

(٢٠) انظر: ضياء الدين زاهر، وفايز مينا، **مرجع سابق** ص (٢٠-٢٩).

(٢١) حامد عمار: **هيكل النظام التربوي**، ورقة مقدمة الى لجنة الحكماء بمنتدى الفكر العربي، لجنة الحكماء، ١٩٨٨.

(٢٢) لمزيد من التفصيلات، انظر:
- سعد الدين ابراهيم: مسودة التقرير النهائي: مرجع سابق، ص (٤٠).
- حامد عمار، **المرجع السابق**.

(٢٣) حامد عمار، **المرجع السابق**، ص (٢-٣).

(٢٤) انظر: سعد الدين ابراهيم: مسودة التقرير النهائي، **مرجع سابق** ص (٥٦-٥٨).

(٢٥) تتروواح الاشكال المتعددة البرامج التدربية بين برامج التأهيل (Program Quality) وهذا اللون من البرامج يمكن ان يوجه الى المتدربين غير المؤهلين للمهنة، وبرامج استكمال التأهيل او التدريب الاضافي (Compietion Quality Program) وتخصص لاستكمال الاعداد السريع المتخصص للمتدربين المؤهلين ممن تنقصهم بعض النواحي التي تتطلبها طبيعة الاعمال التي يقومون بها، وهناك البرامج التجديدية (Refresher Program) وتهيىء لتجديد معلومات المعلمين المؤهلين لمسايرة المناهج والتطورات الحديثة، اما برامج التوجيه (Guidence Program) فتوجه للمهنيين الجدد قبل التحاقهم بالعمل التدريبي لاكسابهم المهارات التدريبية والمهنية اللازمة للاندماج في حياتهم التعليمية والتربوية وتعريفهم بمشكلات المجتمع والمهنة وهناك برنامجان اخران اولهما، برنامج الترقية (Promotion Program) وهو يعد المتدربين للانتقال الى وظائف اعلى، ويستهدف تعريفهم بمهام وظائفهم الجديدة وتدريبهم عليها. وثانيهما لا يتصل بتدريب المعلمين بل بتدريب القادة (Leadership Program) وتأتي اهميته في كونه يدرب ويعد القادة بغية تأهيلهم كمدربين ليتولوا مهام التدريب، انظر:

- انظر:
- حامد عمار، هيكل النظام التربوي، **مرجع سابق**.
- ضياء الدين زاهر: **تخطيط برامج تدريب معلمي الكبار في الجامعات الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، المجلد الرابع عشر، ١٩٨٧، ص (١٤٤-١٤٥).

(٢٦) مقتبس من استجابة مفكر عربي من مصر.

(٢٧) جواد العناني: **اقتصاديات التعليم**: الاعداد والتكاليف: **مرجع سابق** ص (١١٧).

(٢٨) للمزيد حول هذه النقطة يمكن مراجعة:

- سعيد اسماعيل علي: **الأمن التربوي العربي**. (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٩) ص (١١٨-١٧٧).
- عبد الله عبد الدائم: الآفاق المستقبلية للعمل العربي المشترك في ميدان التربية، **شؤون عربية**، آذار / مارس ١٩٨٨، ص (٦٨-٧٦).



«الملاحــــق»

أ - الجداول الاحصائية المكملة

ب - بعض اسماء المشاركين في جولات الدراسة

أ - الجداول الاحصائية المكملة

جدول رقم (١)

توقعات النخب العربية بشأن اهم عشرة تحديات مستقبلية تواجه الاقطار العربية

(المنظور القطري، نسب مئوية)

التحديات / الاقاليم	التحدي التكنولوجي والمعلوماتي (٨٦)	البطالة (٧٤)	الكفاية الخارجية للتعليم (٥٠)	تخلف البنى الاساسية الاقتصادية (٤٨)	تدهور مستويات المعيشة (٤٢)	الصراع القيمي والتفكك الاجتماعي (٤١)	الصراع العربي الصهيوني (٣٨)	الامن الغذائي (٣٦)	الكفاية الداخلية للتعليم (٣٥)	الانفجار السكاني (٣٤)
المشرق العربي	٣٤ر٩	٥٨ر١	٤٢ر٠	٣٧ر٥	٣٣ر٣	٣٩ر٠	٧٣ر٧	٤١ر٧	٢٥ر٧	٢٩ر٤
الخليج والجزيرة العربية	٢٣ر٢	٩ر٥	٢٦ر٠	١٨ر٧	١٦ر٧	١٤ر٦	١٠ر٥	٨ر٣	٢٢ر٩	٢ر٩
وادي النيل	٣٦ر١	٢٣	٣٠ر٠	٢٩ر٢	٤٠ر٥	٤١ر٥	١٥ر٨	٤١ر٧	٤٠ر٠	٦٤ر٧
المغرب العربي	٥ر٨	٩ر٤	٢ر٠	١٤ر٧	٩ر٥	٤ر٩	—	٨ر٣	١١ر٤	٢ر٩
المجموع (٤٨٤)	١٧ر٨	١٥ر٣	١ر٣	٩ر٩	٨ر٧	٨ر٥	٧ر٨	٧ر٤	٧ر٢	٧

مؤشرات احصائية :

مربع كاي = ٦٦ر٦٥   مستوى الدلالة الاحصائية = ٠٠١ر

جدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل اهداف التعليم

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الاول (ن = ١٨٩)	العمر	٢	١٦٧ر٥٤		٢ر٠٢	و٠٢
	المؤهل	٣	٢ر٩١		٠ر١١	ر٩٠
	ت. المؤهل	٤	٥٣ر٣٦		ر٧١	ر٥٩
	التخصص	٢	٤٥٧ر٩٧		٨ر٣٨	ر٠٠٠١
	الجنسية	٢	٨١ر٨٤		١ر٤٨	ر٣٣
	الخطأ	١٧٢	٢١٨٩ر٣٩			
	المجموع	١٨٨	٢٩٥٣ر٨٠		٣ر٧٦	ر٠٠٠٨
العامل الثاني (ن = ١٨٩)	العمر	٢	٥٣ر٦٦		١ر٦٩	ر١٧
	المؤهل	٣	٩ر٢٧		ر٤٥	ر٦٤
	ت. المؤهل	٤	٨٠ر٢٤		١ر٩٣	ر١١
	التخصص	٢	٢٣ر٥٢		١ر٠٤	٠ر٢٨
	الجنسية	٢	٢٧ر٢٧		١ر٣٠	ر٢١
	الخطأ	١٧٢	١٧٩٨ر٢٧	١٠ر٤٠	١ر٢٦	ر١٧
	المجموع	١٨٨	٣٠١٠ر٥٨			
العامل الثالث (ن = ١٨٨)	العمر	٢	١ر٣٥		ر٨٧	ر٤٦
	المؤهل	٣	ر٠٤		ر٠٤	ر٩٦
	ت. المؤهل	٤	١ر٣٨		ر٦٧	ر٦١
	التخصص	٢	٤ر٧٠		٢ر٣٨	ر٠٣
	الجنسية	٢	٢ر٥٣		٣ر٤٧	ر٠٦
	الخطأ	١٧٣	٨١ر٩٥		١ر٥١	ر١٠٦
	المجموع	١٨٧	٩٣ر٧٤			

جدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل اهداف التعليم

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الرابع (ن = ١٨٩)	العمر	٢	١٠ر٦٠		٩٠ر	٤٤ر
	المؤهل	٣	١٢ر١١		١ر٦٨	١٩ر
	ت. المؤهل	٤	٩ر١٦		٥٩ر	٦٧ر
	التخصص	٢	٢٢ر٩٣		١ر٩٥	١٣ر
	الجنسية	٢	١٩ر٣٤		١ر٦٤	١٨ر
	الخطأ	١٧٣	٦٧٦ر٣٨		١ر٣٨	٣٣ر
	المجموع	١٨٨	٧٥١ر٢١			

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل مضمون التعليم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الاول (ن = ١٥٩)	العمر	٢	١١ر٧٤		٦٥ر	٥٨ر
	المؤهل	٣	٧ر٧٣		٣٢ر	٨٠ر
	ت. المؤهل	٤	٤٢ر٠٠		١ر٧٩	١٢ر
	التخصص	٢	٩٧ر٧٨		٥ر٤٣	٠٠٣ر
	الجنسية	٢	٤٤ر٩٢		٣ر٤٩	٠٦ر
	الخطأ	١٤٢	٨٦٠ر٣٥		٦ر٠٣	
	المجموع	١٥٨	١٠٦٠ر٤٢			٣ر٣٣
العامل الثاني (ن = ١٧٧)	العمر	٢	١٧ر٩٤		١ر٧٤	١٦ر
	المؤهل	٣	١ر٠٠		١٥ر	٨٧ر
	ت. المؤهل	٤	٩٥ر		٠٧ر	٩٩ر
	التخصص	٢	١٧ر٠٤		١ر٦٥	١٨ر
	الجنسية	٢	٢١ر٧١		٢ر٠٨	٢ر
	الخطأ	١٦١	٥٥٢ر١١		١ر٢٢	٠ر١٩
	المجموع	١٧٦	٦٣١ر٧٤			
العامل الثالث العامل الثالث (ن = ١٨٦)	العمر	٢	١٠ر٠٥		١ر٨٣	١٤ر
	المؤهل	٣	٤ر٥٨		١ر٣٥	٣٩ر
	ت. المؤهل	٤	١١ر٥٣		١ر٥٧	١٨ر
	التخصص	٢	١١ر٦٩		٣ر١٣	١٠ر
	الجنسية	٢	٨ر٣٩		١ر٥١	٣٣ر
	الخطأ	١٧٠	٢١٣ر٣٨	١ر٨٤	١ر٦٧	٠٦ر

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل مضمون التعليم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الرابع (ن = ١٨٣)	العمر	٢	٦ر٦٢		٣ر٥٨	٠٦ر
	المؤهل	٣	١ر٤٨		٨٧ر	٤٣ر
	ت. المؤهل	٤	٦١ر		١٨ر	٩٥ر
	التخصص	٢	٧٢ر		٢٩ر	٨٤ر
	الجنسية	٢	٣ر٨٢		١ر١٠	٢٥ر
	الخطأ	١٦٦	١٤٣ر٣٩	٨٦ر	٩٦ر	٥٠ر
	المجموع		١٥٤ر٥٨			
العامل الخامس (ن = ١٨٨)	العمر	٢	٥ر٧١		٣ر٠٤	١١ر
	المؤهل	٣	١ر١٠		٥٩ر	٥٦ر
	ت. المؤهل	٤	١ر١٦		٢١ر	٨٧ر
	التخصص	٢	٤ر٤٨		١ر٦٠	١٩ر
	الجنسية	٢	١ر٧٦		٦٢ر	٥٩ر
	الخطأ	١٧٣	١٦٠ر٤١	٩٢ر	١ر٠٣	٤٤ر
	المجموع	١٨٧	١٧٤ر٧٣			

جدول رقم (٤)
نتائج التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل ادارة التعليم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الاول (ن = ١٧١)	العمر	٢	٦٫٣٤		١٫٣٣	٫٢٠
	المؤهل	٣	٥٦٫٢٠		١٫٧١	٫١٨
	ت. المؤهل	٤	٧٤٫١٤		١٫١٢	٫٢٥
	التخصص	٢	١١٥٫٥٩		٣٫٢٤	٫٠٨
	الجنسية	٢	٨٨٫٩٠		١٫٨٠	٫١٥
	الخطأ	١٥٥	٣٥٥٫٥٣	١٦٫٤٧		
	المجموع	١٧٠	٣٩٤٧٫٦٨		١٫٦٠	٫٠٨
العامل الثاني (ن = ١٧٧)	العمر	٢	٢٫٤٠		٫٤٩	٫٦٩
	المؤهل	٣	٩٫٤٨		٣٫٠٧	٫١٢
	ت. المؤهل	٤	٦٫٢٧		٫٧٠	٫٦٠
	التخصص	٢	٤٤٫٨٩		٦٫٥٢	٫٠٠٠٢
	الجنسية	٢	٫٩٤		٫١٤	٫٩٤
	الخطأ	١٦١	٢٦٨٫٧٦	٣٫٣٩	١٫٨٩	٫٠٣٧
	المجموع	١٧٦	٤٢٢٫٨٤			

جدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل تنظيم التعليم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الاول (ن = ١٨١)	العمر	٢	٦٩ر٢٥		٧٤ر	٥٢ر
	المؤهل	٣	٤٥ر١٢		٤٣ر	٦٦ر
	ت. المؤهل	٤	٦١ر٩١		٤٢ر١	٣٢ر
	التخصص	٢	٦١ر١٧٨		٧١ر٢	٠١ر
	الجنسية	٢	٧٨ر٣٨		٦٠ر	٦٢ر
	الخطأ	١٦٥	٧١ر٣٦٤٤	٠٢ر١٦	٤٥ر١	١٢ر
	المجموع	١٨٠	٨٥ر٣٣٩٣			
العامل الثاني (ن = ١٨٠)	العمر	٢	٢٥ر٨		٥٤ر	٦٦ر
	المؤهل	٣	٠٥ر٨		٧٨ر	٤٦ر
	ت. المؤهل	٤	٨٨ر٩		٤٨ر	٧٥ر
	التخصص	٢	٧٣ر٩		٦٢ر	٦٠ر
	الجنسية	٢	٤٥ر٩		٦١ر	٦٠ر
	الخطأ	١٦٤	٥٤ر٨٤٧	١٧ر٥	٥٩ر٠	٨٨ر
	المجموع	١٧٩	٠٠٠ر٨٩٢			
العامل الثالث (ن = ١٨١)	العمر	٢	٣٨ر١٨		١٧ر٢	٠٢ر
	المؤهل	٣	١١ر٧		٨٥ر١	١٦ر
	ت. المؤهل	٤	٣٠ر٩		٣٠ر١	٢١ر
	التخصص	٢	٠٧ر٣		٢٦ر	٧٨ر
	الجنسية	٢	٠١ر١٢		٣٦ر٣	٠٨ر
	الخطأ	١٦٥	٨٢ر٢١٦	٩٣٠ر١	٧٣ر١	٠٥ر
	المجموع	١٨٠	٥٣ر٢٦٦			

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل تنظيم التعليم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	مصدر التباين	درجلت الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الرابع (ن = ١٨٨)	العمر	٢	٨١ر١٦		٨٥ر١	١٤ر
	المؤهل	٣	٣٨ر٨		٢٦ر١	٣٦ر
	ت. المؤهل	٤	٠٩ر٤٣		٤٧ر٢	٠٠٩ر
	التخصص	٢	٤٢ر٨		٩٢ر٠	٤٢ر
	الجنسية	٢	٦١ر٤		٥١ر	٦٨ر
	الخطأ	١٧٣	٨٢ر٥٣١	٠٢ر٢	٧٦ر١	٠٤ر
	المجموع	١٨٧	٠٦ر٦٠٣			
العامل الخامس (ن = ١٨٣)	العمر	٢	٠٣ر١٦		٩٨ر	٤٠ر
	المؤهل	٣	٣٠ر١		١١ر	٩٠ر
	ت. المؤهل	٤	٦٨ر١٧		٨١ر	٥١ر
	التخصص	٢	٠٤ر٨		٤٩ر	٦٩ر
	الجنسية	٢	٤٦ر٦٢		٩٠ر٢	٠١ر
	الخطأ	١٦٦	٩٠ر٩٠٠	٤٢ر٥	٢١ر١	٣٠٢ر
	المجموع	١٨١	٢٠ر١٠٠٧			

جدول رقم (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد العينة على عوامل التعليم واعداد المعلم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	العامل الاول			العامل الثاني		
المتغيرات ومستوياتها	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
المشرق العربي	٣٥ر٤٤	٣ر٩٧	٧٠	٣٥ر٤٤	٤ر٥٧	٧٠
الخليج والجزيرة العربية	٣٤ر٥٩	٤ر٠٢	٢٤	٣٤ر٧٩	٤ر٨٨	٢٤
وادي النيل	٣٥ر٩٥	٣ر٥٩	٩٢	٣٥ر٤٨	٤ر٠٤	٩٢
المغرب	٣٤ر٣١	٤ر١٥	١٤	٣٥ر٣١	٣ر٩٤	١٤
علوم طبيعية وهندسية وطبية	٣٥ر٢٦	٣ر٩٢	٢٢	٣٤ر٨٢	٢ر٨٩	٢٢
علوم تربوية ونفسية	٣٦ر٢٦	٣ر٢٢	٩٣	٣٥ر٧٥	٤ر٢٠	٩٣
علوم ادارية واعلامية وقانون	٣٤ر٢٦	٢ر٧١	٧٠	٣٤ر٨٠	٤ر٥٦	٧٠
اداب وفنون وحضارة ولغات	٣٥ر١٣	٢ر٤٤	١٦	٣٦ر٤٤	٢ر٥٤	١٦
اقل من ٢٥ عام	٣٥	٤ر٧٧	١٧	٣٦ر١٣	٢ر٦٧	١٧
٢٥ ـ ٤٤ عام	٣٥ر٢٤	٢ر٤٠	٦٧	٣٥ر١٨	٤ر٧٢	٦٧
٤٥ ـ ٥٤ عام	٣٥ر٣٧	٣ر٨٥	٨٠	٣٥ر١٦	٢ر٤٢	٨٠
٥٥ فأكثر	٣٥ر٩١	٣ر٢٧	٤٥	٣٥ر٧٨	٢ر٥٧	٤٥
جامعي فأقـل	٣٥ر٩٠	٢ر١١	٣١	٣٥ر٣٩	٢ر٠٣	٣١
دراسات او درجات عليا	٣٥ر٢١	٣ر٧٢	٢٣	٣٥ر٣٣	٤ر٠١	٢٣
دكتوراه الفلسفة او العلوم	٣٥ر٤١	٢ر٣٣	١٥٨	٣٥ر٢٧	٤ر٥٠	١٥٨
قبل عام ١٩٥٠	٣٥ر٨٣	١ر١٧	٦	٣٥ر٥٠	٣ر١٧	٦
٥٠ ـ ١٩٥٩	٣٤ر٨٧	٢ر٣٣	٣٢	٣٥ر٢٠	٤ر٣٦	٣٢
٦٠ ـ ١٩٦٩	٣٥ر٨٤	٣ر٧٨	٣٧	٣٥ر٠٨	٢ر٩٧	٢٧
٧٠ ـ ١٩٧٩	٣٥ر١٨	٣ر٩٨	٦٥	٣٤ر٧٨	٤ر٨٢	٦٥
١٩٨٠ ـ حتى الآن	٣٥ر٦٣	٤ر١٦	٥٠	٣٥ر٧٨	٤ر٤٢	٥٠

جدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات افراد العينة على عوامل التعليم واعداد المعلم حسب مستويات متغيرات الدراسة

العوامل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات «التباين»	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل الاول (ن = ١٧٩)	العمر	٢	٨ر٩٢		ر٣٩	ر٨٢
	المؤهل	٣	٥ر٢٩		ر٣٦	ر٧٧
	ت. المؤهل	٤	٤٠ر٩٤		١	ر٤١
	التخصص	٢	١٥٦ر٦٣		٥ر١٠	ر٠٠٣
	الجنسية	٢	٤٤ر٥٣		١ر٤٥	ر٣٢
	الخطأ	١٦٢	١٦٦٧ر٧٧	١٠ر٣٢		
	المجموع	١٧٨	١٩٣٤ر١٧		١ر٧٦	ر٠٦
العامل الثاني (ن = ١٧٩)	العمر	٢	٣٥ر٢٦		ر٤٣	ر٧٤
	المؤهل	٣	٦ر٥٥		ر١٦	ر٨٥
	ت. المؤهل	٤	٥٣ر٦٣		ر٦٦	ر٦٣
	التخصص	٢	٦٤ر١٦		١ر٠٧	ر٢٧
	الجنسية	٢	٣١ر٦٠		ر٢٦	ر٧٨
	الخطأ	١٦٢	٢٣٦٩ر٤١	٣٠ر٠٦	ر٥٧	ر٩٠
	المجموع	١٧٨	٢٤٢٩ر٦٩			

(ب) ملحق بأسماء بعض «المشاركين في الدراسة»*

الاسم	التخصص	الوظيفة
ابراهيم ابو ناب	اعلام	كاتب وصحفي اردني
ابراهيم بدران	هندسة	وكيل وزارة الطاقة والثروة المعدنية بالاردن
ابراهيم بن مبارك الجوير	علم اجتماع	استاذ بجامعة الملك سعود بالرياض
ابراهيم شكري دبدوب	ادارة اعمال	مدير عام بنك الكويت الوطني
ابراهيم زكي قشقوش	علوم تربوية	استاذ بجامعة عين شمس
ابراهيم عصمت مطاوع	علوم تربوية	استاذ وعميد سابق لعدد من كليات التربية المصرية
ابراهيم محمد عويس	العلوم الاقتصادية	استاذ جامعي
ابراهيم محمد المسلماني	علوم تربوية	نائب مدير عام بوكالة الغوث الدولية بالنمسا
ابراهيم مهدي الشبلي	علوم تربوية	مدير المناهج والوسائل التعليمية بوزارة التربية بالعراق.
ابو بكر القربي	طب	نائب رئيس جامعة صنعاء
احمد الحاج سعيد	كيمياء	المدير العام المساعد للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
احمد خليل	علوم تربوية	رئيس قسم بجامعة الازهر
احمد رجب عبد المجيد	علوم تربوية	مدير ادارة البحوث الفنية بوزارة التربية بقطر
احمد سيد مصطفى	ادارة اعمال	استاذ بجامعة الامارات العربية
احمد صيداوي	علوم تربوية	مستشار وزير التربية والتعليم بدولة البحرين
احمد عبد الحليم	علوم عسكرية	لواء، وخبير بمركز الدراسات الاستراتيجية للقوات المسلحة المصرية

* رتبت الاسماء ابجديا حسب الاسم الاول، واقتصرت على من استجابو لاكثر من جولة واحدة، بالاضافة الى الجولة الرابعة.

احمد كمال عاشور	علوم تربوية	عميد كلية التربية، جامعة الازهر
احمد ولد الحسن	الادب العربي	استاذ بجامعة نواكشوط بموريتانيا
الاخضر الابراهيمي	علوم سياسية	المدير العام المساعد لجامعة الدول العربية
اسامة احمد السكري	علوم تربوية	وكيل وزارة التربية والتعليم المصرية
اسامة الغزالي حرب	علوم سياسية	خبير بمركز الدراسات السياسية الاستراتيجية بمؤسسة الاهرام
اسعد عبد الرحمن	ادارة عامة	مدير عام مؤسسة شومان
اسماعيل علوان الدليمي	**تخطيط**	**مستشار اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا**
الفريد بولس عصفور	اعلام	معلق سياسي بالتليفزيون الاردني
اكرم عبد القادر بدر الدين	علوم سياسة	استاذ مساعد بجامعتي القاهرة والامارات
اميمة محمد ابو الفضل	فيزياء	مستشار بالمركز القومي للبحوث
انور عبدالله النوري	كيمياء	وزير التعليم بدولة الكويت
انيسة المنشيء الخطاب	علوم تربوية	استاذ بجامعة بغداد
اوفريحة فاطمة الزهراء	العلوم الاقتصادية	استاذ بجامعة الجزائر
بدرية عبدالله العوضي	قانون	الامين التنفيذي للمنظمة الاقليمية لحماية البيئة البحرية
برهان غليون	علم الاجتماع	مفكر وكاتب سوري
بسام الهاشم	فلسفة	استاذ بالجامعة اللبنانية
توفيق اسعد انطوان	رياضيات	استاذ بجامعة مؤتة
توفيق يعقوب	اعلام	استاذ بجامعتي الامارات العربية وتونس
تيسير عبد الجابر	العلوم الاقتصادية	رئيس مجلس امناء المركز الاستشاري العربي
جابر رزق جابر	اعلام	رئيس تحرير مجلة اللواء الاسلامي واستاذ جامعي
جاسم عبد العزيز القطامي	قانون	اعمال حرة
جمال عبد الشاعر	طب	وزير سابق بالاردن
جهاد عبد الملك عوده	علوم سياسية	خبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية
جيهان احمد رشتي	اعلام	عميدة كلية اعلام بجامعة القاهرة
حامد ابراهيم حامد	هندسة	استاذ بجامعتي الخرطوم والامارات
حامد مصطفى عمار	علوم تربوية	مستشار اقليمي سابق بالامم المتحدة

الاسم	التخصص	الوظيفة
الحبيب الجنحاني	التاريخ	استاذ بجامعة تونس
حسام سويلم	علوم عسكرية	لواء بكلية اركان الحرب المصرية
حسان محمد حسان	علوم تربوية	استاذ بجامعة عين شمس
حسن الابراهيم	علوم سياسة	وزير التعليم السابق بالكويت
حسن صعب	علوم سياسية	استاذ بالجامعة اللبنانية
حسن محمد الجزاري	علوم عسكرية	مدير كلية الدفاع الوطني المصرية
حسني عايش	علوم تربوية	عضو مجالس امناء عدد من الكليات الاردنية
حسين الدريني	علوم تربوية	وكيل كلية التربية جامعة الازهر
حسين سليمان قورة	علوم تربوية	استاذ بجامعة البحرين وعميد سابق بكلية التربية
حسين المومني	علوم تربوية	مركز الدراسات الاستراتيجية بالجامعة الاردنية
حمد عبدالله الريامي	طب	طبيب، ورجل اعمال بسلطنة عمان
حمد علي السليطي	علوم تربوية	وكيل وزارة التربية والتعليم بالبحرين
دارم البصام	علوم تربوية	مستشار الامم المتحدة لدى جامعة الدول العربية
رأفت عبد الحميد محمد	تاريخ	استاذ بكلية الاداب جامعة الامارات
رشدي احمد سلامة	فيزياء	وكيل وزارة التربية والتعليم بمصر
رفعت السعيد	علوم سياسية	امين اللجنة المركزية لحزب التجمع الوطني بمصر
رناد يوسف الخطيب	علوم تربوية	مدير عام مؤسسة تربوية خاصة
زليخة عبد الرحمن ابو ريشة	اداب	كاتبة وموظفة باليونسكو
زين العابدين درويش	علم نفس	استاذ مساعد بجامعة الامارات
سالم ساري	علم الاجتماع	استاذ بجامعة الكويت
سامي منصور	علوم سياسية	معلق سياسي بمؤسسة الاهرام
سعاد خليل اسماعيل	علوم تربوية	وزيرة سابقة للتعليم العالي بالعراق
سعد ابو دية	علوم سياسية	استاذ بجامعة اليرموك
سعد الدين ابراهيم	علم الاجتماع	امين عام منتدى الفكر العربي
سعد السعيد عبد الرازق	تأمين	استاذ بجامعة القاهرة والامارات

سعيد اسماعيل علي	علوم تربوية	استاذ بجامعة عين شمس
سعيد بنسعيد العلوي	الفلسفة	استاذ بجامعة الملك محمد الخامس بالرباط
سعيد عبدالله سلمان	قانون	وزير للتعليم في دولة الامارات ومدير جامعة عمان
سلمى الخضراء الجيوشي	ادب عربي	شاعرة، ومديرة مؤسسة بحوث لترجمة الاداب العربية
سمير عبد العال محمد	علوم تربوية	وكيل سابق لكلية التربية بجامعة الامارات
سمية رمضان	ادب انجليزي	استاذ بالجامعة الامريكية بالقاهرة
سنية عبد الوهاب صالح	علم الاجتماع	استاذ مساعد بالجامعة الامريكية بالقاهرة
سيد احمد عثمان	علوم تربوية	استاذ ورئيس قسم بجامعة عين شمس
سيد الطواب	علوم تربوية	استاذ مساعد بجامعة الاسكندرية
السيد علي احمد زكي	العلوم الاقتصادية	وزير المالية والتخطيط الاقتصادي بالسودان
شاكر النابلسي	ادب عربي	مستشار ثقافي اردني
صائب احمد الالوسي	علوم تربوية	استاذ بجامعة بغداد
الصادق شعبان	قانون	مستشار دولي، واستاذ بجامعة تونس
صالح ابو اصبع	اعلام	استاذ بجامعة محمد الخامس بالرباط
صالح حمدان الناصر	علوم تربوية	المدير العام للتخطيط التربوي بوزارة التعليم العراقية
صبحي القاسم	زراعة	عميد كلية الدراسات العليا بالجامعة الاردنية
صلاح حمزة	علوم عسكرية	عميد، وخبير بمركز الدراسات الاستراتيجية بالقوات المسلحة المصرية
صلاح قنصوه	فلسفة	وكيل كلية الاداب بجامعة الزقازيق
الطاهر احمد مكي	دراسات عربية	وكيل كلية دار العلوم بجامعة القاهرة
طلعت احمد مسلم	علوم عسكرية	لواء وخبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام
طلال ابو غزالة		رئيس مجلس ادارة شركة طلال ابو غزالة الدولية
طه الحاج الياس	علوم تربوية	مدير سابق لمشروع المركز الاقليمي لتدريب القيادات التربوية

طه حسن النور	تاريخ وجغرافيا	مدير جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية
عادل احمد ثابت	سياسات علمية	وكيل سابق لوزارة البحث العلمي المصرية وخبير دولي
عادل عازر	قانون	مستشار بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية
عارف محمد ابزيع	اعلام	رئيس تحرير مجلتي صوت فلسطين والسلام العربي
عبد الباسط عبد المعطي	علم الاجتماع	رئيس الجمعية العربية لعلم الاجتماع
عبد الخالق عبدالله	علوم سياسية	استاذ بجامعة الامارات العربية
عبد الرازق قدورة	فيزياء	مساعد مدير عام منظمة اليونسكو
عبد السلام المجالي	طب	رئيس الجامعة الاردنية ووزير سابق
عبد الصبور شاهين	دراسات اسلامية	استاذ بكلية دار العلوم بجامعة القاهرة
عبد العال الصكبان	العلوم الاقتصادية	مستشار اقتصادي دولي
عبد العزيز الجلال	علوم تربوية	مدير عام للشؤون الاجتماعية والثقافية بمجلس التعاون لدول الخليج
عبد العزيز حامد القوصي	علوم تربوية	استاذ والمدير الاسبق للمركز الاقليمي لليونسكو في البلاد العربية
عبد العزيز عبدالله تركي	علوم تربوية	وزير التعليم بدولة قطر
عبدالله احمد المعجل	رياضيات	امين عام منظمة الخليج للاستشارات الصناعية
عبدالله بن عبد المحسن	علوم سياسية	مدير عام شئون الحدود بوزارة الداخلية السعودية
عبدالله بيومي	علوم عسكرية	عميد، وخبير مركز الدراسات الاستراتيجية للقوات المسلحة المصرية
عبدالله رمضان بوبطانة	علوم تربوية	خبير بالمركز الاقليمي لليونسكو في البلاد العربية
عبدالله عبد الحميد الخطيب	علوم ادارية	مدير عام مؤسسة اردنية خاصة
عبدالله كريم الدين	علوم تربوية	مدير ادارة البحوث التربوية بالاليسكوا
عبدالله محمد الشيخ	علوم تربوية	العميد المساعد كلية التربية جامعة الكويت
عبد المالك خلف التممي	تاريخ	مفكر عربي واستاذ بجامعة الكويت

عبد المجيد نشواتي	علوم تربوية	استاذ بجامعتي دمشق والامارات
عبد الملك يوسف الحمر	علوم تربوية	مصرف المصرف المركزي بأبو ظبي
عبد المنعم المشاط	علوم سياسية	استاذ بجامعتي القاهرة والامارات
عبد الهادي خلف	علم اجتماع	باحث وكاتب
عبد المؤمن محمد البلي	اقتصاد واحصاء	مستشار بالصندوق العربي للانماء الاقتصادي الاجتماعي
عبد الوهاب البرلسي	طب	وزير سابق للتعليم العالي المصري ونائب رئيس جامعة القدس المفتوحة
عبد الوهاب بو حذيبة	علم اجتماع	استاذ بالجامعة التونسية
عثمان بلفندوز	العلوم الاقتصادية	استاذ بجامعة الجزائر ونائب سياسي
عزت جرادات	علوم تربوية	مدير عام بوزارة التربية والتعليم الاردنية
عزمي محمود البري	زراعة	استاذ بجامعة الامارات وجامعة القاهرة
عصام رفعت	اعلام واقتصاديات التنمية	رئيس تحرير مجلة الاهرام الاقتصادي
عصام نعمان	قانون	استاذ بالجامعة اللبنانية
علا مصطفى انور	فلسفة	خبيرة بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة
عطية عبد السلام عاشور	رياضيات	استاذ بجامعة القاهرة
علي احمد بوشيت	علوم تربوية	وكيل وزارة التربية والتعليم بالبحرين
علي بن محمد عبدالله	علوم تربوية	مدير عام مكتب التربية العربي لدول الخليج
علي حسن الزعتري	علوم سياسية	مسئول برنامج الامم المتحدة الانمائي بالكويت
علي سعيد زغلل	شريعة وقانون	استاذ بجامعة الازهر
علي السيد خضر	علوم تربوية	خبير بمكتب التربية العربي لدول الخليج
علي عبد الرحمن خلف	هندسة	مفكر ورئيس مجلس ادارة شركة السعودية للحديد والصلب
علي عبد القادر علي حامد	العلوم الاقتصادية	استاذ بجامعة الجزيرة بالسودان
علي عبد المعطي محمد	فلسفة	استاذ ورئيس قسم بجامعة الاسكندرية
علي عيسى عثمان	فلسفة	المستشار الاولي لجامعة القدس المفتوحة

علي الكتاني	هندسة	مدير عام المؤسسة الاسلامية للعلوم والتكنولوجيا والتنمية
علي محافظة	تاريخ	رئيس جامعة مؤتة بالاردن
علي محمد فخرو	طب	وزير التعليم بدولة البحرين
علي نصار	دراسات المستقبل	مستشار بمعهد التخطيط القومي بمصر
علي نور الدين نصار	هندسة	وزير سابق
عنايات مصطفى محمود	علوم تربوية	مديرة المدرسة التجريبية الموحدة بمصر
غالب عبد النبي	علوم عسكرية	لواء اركان بالقوات المسلحة الاردنية
غسام مزاحم	علوم سياسية	سكرتير اول دبلوماسي بجامعة الدول العربية
فاروق عابدين	علوم عسكرية	عميد طيار بالقوات المسلحة الاردنية
فاروق مصطفى ابو عيسى	قانون	الامين العام لاتحاد المحامين العرب
فاطمة الجامعي الحبابي	علم الاجتماع	استاذ بجامعة الملك محمد الخامس بالرباط
فاطمة سالم	اعلام	مذيعة بالتليفزيون المصري
فايز مراد مينا	علوم تربوية	استاذ بجامعة البحرين
فتحي علي ابراهيم يونس	علوم تربوية	استاذ بجامعة الكويت
فخر الدين عبد الهادي الداغستاني	هندسة	مستشار المجلس الاعلى للعلوم والتكنولوجيا
فخر الدين القلا	علوم تربوية	استاذ بجامعة دمشق
فايز الرفاعي	طب	اختصاص طب الطيران وطب الاسرة
فوزي الياس	علوم تربوية	خبير بوزارة التربية والتعليم والشباب بسلطنة عمان
فيصل الشبول	اعلام	صحفي
فيصل محمد خير الزراد	علوم تربوية	استاذ بجامعتي الامارات ودمشق
فيليب اسكاروس	علوم تربوية	مستشار بوزارة التربية والتعليم والشباب بسلطنة عمان
قدري محمود حفني	علم نفس	استاذ وعميد معهد الطفولة بجامعة عين شمس
كمال بن عبد الحميد شرف	العلوم الاقتصادية	وزير التعليم العالي بسوريا
كمال محمد بشر	اداب	عميد سابق لكلية دار العلوم بجامعة القاهرة

كمال ناجي	علوم تربوية	مستشار ثقافي لامير دولة قطر
كايد ابراهيم عبد الحق	علوم تربوية	مساعد رئيس البنك الاسلامي للتنمية بالاردن
كريستيان ضومط	دراسات عربية	رئيس تحرير نشرة تربوية لبنانية
لطفي عبد العظيم	العلوم الاقتصادية	رئيس تحرير سابق لمجلة الاهرام الاقتصادي، وعضو منتدب بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام
ليلى عبد الحميد شرف	ادب	وزيرة سابقة بالاعلام الاردن
مجيد هادي مسعود	علم التخطيط	استاذ بالمعهد العربي للتخطيط بالكويت
مديحة الصفتي	علم الاجتماع	استاذ مساعد بالجامعة الامريكية بالقاهرة
محسن العيني	قانون	سفير اليمن في الولايات المتحدة الامريكية
محمد ابراهيم كاظم	علوم تربوية	المنسق العام لليونسكو في المنطقة العربية
محمد البارودي	علوم تربوية	مفتش عام مكلف بالتعاون والعلاقات الثقافية بوزارة التعليم المغربية
محمد بن الناصر مواعدة	اداب وحضارة عربية	رئيس قسم اللغة العربية بالجامعة التونسية
محمد بشوش	علوم تربوية	استاذ بالجامعة التونسية
محمد احمد حمدان	رياضيات	وزير التعليم بالاردن
محمد الاحمد الرشيد	علوم تربوية	المدير السابق لمكتب التربية العربي لدول الخليج
محمد جمال الدين نوير	علوم تربوية	المدير التنفيذي لمركز تنمية الموارد البشرية والمعلومات .
محمد جمال مظلوم	اقتصاد سياسي	لواء في مركز الدراسات الاستراتيجية للقوات المسلحة المصرية
محمد رجائي طحيمر	رياضيات	وكيل وزارة التربية والتعليم بمصر
محمد سالم فياض	هندسة	مستشار فني بالامم المتحدة
محمد سليم العوا	قانون وشريعة	مستشار قانوني ومفكر اسلامي
محمد السعيد سعيد	علوم سياسية	خبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بمؤسسة الاهرام
محمد السيد حسونه	علوم تربوية	باحث اول بالمركز القومي للبحوث الدراسية
محمد سويسي	تاريخ العلوم	استاذ بالجامعة التونسية

محمد الشبيني	علوم تربوية	عميد كلية التربية والعلوم الاسلامية بسلطنة عمان
محمد صالح الخطاب	علوم تربوية	خبير بوكالة الغوث الدولية
محمد عابد الجابري	فلسفة اسلامية	مفكر واستاذ بجامعة الرباط
محمد عبد العليم مرسي	علوم تربوية	استاذ بجامعة الامام محمد بن سعود بالرياض
محمد عبد الفتاح القصاص	علوم بيئية	استاذ جامعي، وخبير دولي في العديد من المنظمات الدولية
محمد عبدالله المقوسي	هندسة	نائب رئيس جامعة العلوم والتكنولوجيا بالاردن
محمد عثمان طه	علوم تجارية	مدير عام اتحاد بنوك مصر
محمد غانم الرميحي	علم الاجتماع واعلام	رئيس تحرير مجلة العربي
محمد فرج دغيم	دراسات عربية	امين عام اتحاد الجامعات العربية
محمد قدري لطفي	علوم تربوية	استاذ وعميد سابق لكلية التربية جامعة عين شمس
محمد لطفي فرحات	العلوم الاقتصادية	وزير التخطيط الليبي
محمد محمد الجوادي	طب	مدير تحرير المجلة الطبية المصرية الجديدة استاذ جامعي
محمد محمود الخوالدة	علوم تربوية	مساعد عميد كلية الاداب بجامعة اليرموك
محمد الهمازاوي	قانون	محام (كردي)
محمد يحيى محمد حسن	ادب انجليزي	مدرس بجامعة القاهرة
محمود احمد موسى	علوم تربوية	استاذ بجامعة الامارات
محمود الحفني	هندسة	نائب رئيس جهاز التطوير بوزارة الصناعة المصرية
محمود الزيودي	ادب عربي	كاتب مسرحي وموظف بالثقافة الاردنية
محمود سعود قظام	علوم تربوية	خبير بوزارة الشباب بالاردن
حمود السيد سلطان	علوم تربوية	استاذ بجامعة الامام محمد بن سعود بالرياض، وعميد سابق لكليات التربية
محمود محمد سفر	هندسة	رئيس جامعة الخليج العربي
محمود عبد القادر محمد علي	علوم تربوية	عميد كلية التربية جامعة الازهر

محي الدين توق	علوم تربوية	عميد سابق لكلية التربية بجامعة الامارات
مروان راسم كمال	كيميـاء	رئيس جامعة البحرين
مسارع حسن الراوي	علوم تربوية	الامين العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
مصباح ابراهيم العريبي	العلوم الاقتصادية	نائب مدير مكتب الجامعة العربية بجنيف
مصطفى بن عبد القادر طلاس	علوم عسكرية	نائب رئيس الوزراء السوري ووزير الدفاع
مصطفى عبد القادر النجار	تاريخ	امين عام المؤرخين العرب
مصطفى العبد لله	اقتصاد	استاذ بجامعة دمشق
مصطفى علوي محمد سيف	علوم سياسية	استاذ مساعد بجامعة القاهرة
مصطفى عمر التير	علم الاجتماع	مدير معهد الانماء العربي بطرابلس بليبيا
المنجي الصيادي	دراسات عربية	استاذ بالجامعة التونسية
منذر واصف المصري	هندسة وتعليم فني	امين عام وزارة التربية والتعليم بالاردن ومدير مؤسسة التدريب المهني
ميلاد حنا	هندسة	عضو برلمان، واستاذ بجامعة عين شمس
نائر ساره	علوم تربوية	استاذ بالجامعة الامريكية ببيروت، ومعار للبحرين
نادية جمال الدين	علوم تربوية	استاذ مساعد بجامعة عين شمس
نازك خليل نصير	دراسات سكانية	استاذ بالجامعة الامريكية بالقاهرة
ناصر الدين محمد الاسد	ادب عربي	وزير التعليم العالي بالاردن
ناصر محمد الصائغ	ادارة اعمال	مدير عام المنظمة العربية للعلوم الادارية
نبيل علي محمود	علوم تربوية	استاذ بجامعة الامارات
نبيه عاقل	تاريخ	امين عام مساعد اتحاد الجامعات العربية
نخله وهبه	علوم تربوية	رئيس مركز البحوث التربوية والتطوير بالبحرين
نزار ربيعي	اقتصاد صناعي	خبير في منظمة الخليج للاستشارات الصناعية بقطر
نزيه الايوبي	علوم سياسية	استاذ بجامعة القاهرة
هشام حداد	دراسات عربية	معاون وزير الثقافة السوري
واصف عزيز واصف	علوم تربوية	رئيس قسم بجامعة البحرين
وليد خدوري	العلوم الاقتصادية	مدير تحرير نشرة ميدل ايست اكونومست بقبرص

وليد عصفور	اقتصاد	رجل اعمال، ومفكر عربي
يحيى بن محفوظ المنذري	كيمياء	وزير التعليم بسلطنة عمان
يوسف حمد الابراهيمي	اقتصاد	استاذ بجامعة الكويت
يوسف عبد المعطي	علوم تربوية	عضو اللجنة الوطنية [illegible]

المراجع

المصادر العربية

كتب :

ابراهيم، سعد الدين : **اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة**: دراسة ميدانية (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ط ٢، ١٩٨١).

ابراهيم، سعد الدين واخرون : **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي** (عمان : منتدى الفكر العربي، ١٩٨٨).

ابراهيم، سعد الدين واخرون : **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**، (عمات : منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).

ابو السعود، عبد اللطيف : **من الكمبيوتر الى السوبر كمبيوتر**، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨).

اركون، محمد واخرون **الثقافة العربية في المهجر** (الدار البيضاء : دار توبغال للنشر، ١٩٨٨).

اسماعيل، سعاد خليل : **سياسات التعليم في المشرق العربي** (عمان : منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).

افانزيني، غي : **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة عبد الله عبد الدائم، (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨١).

امين، سمير : **ازمة المجتمع العربي** (القاهرة : دار المستقبل العربي، ١٩٨٥).

برات، ريتشارد : **الايديولوجية والتربية**، ترجمة علي بشتاوي، (دمشق : منشورات وزراة الثقافة، ١٩٨٥).

بركات، حليم: **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت؛ مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤).

بوتكن، جيمس واخرون: **التعليم وتحديات المستقبل**: ترجمة عبد العزيز القوصي، (القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٨٣).

بوشامب، ادوارد: **التربية في اليابان المعاصرة**، ترجمة محمد عبد العليم مرسي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥).

البيطار؛ نديم: **حدود الهوية القومية**: نقد عام، (بيروت: دار الوحدة ١٩٨٢).

تقرير: **الاصلاح التربوي في الولايات المتحدة الامريكية**، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨)، وهو عبارة عن تقرير ياباني عن التعليم.

تقرير: **ازمة معرضة للخطر، حول حتمية اصلاح التعليم** ترجمة يوسف عبد المعطي، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤).

تقرير: **تطور التربية في الصين ١٩٨٤-١٩٨٦**، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

تقرير: **تعليم المواطن الامريكي من اجل المستقبل: مقتضيات القرن الحادي والعشرين** (الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

تقرير: **معلمو الغد**: تقرير مجموعة هولمز (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

توفلر، الفين: **صدمة المستقبل: او المتغيرات في عالم الغد**، ترجمة محمد علي ناصف، (القاهرة، نهضة مصر، ١٩٧٤).

توق، محيي الدين وضياء الدين زاهر: **الانتاجية العلمية لاساتذة الجامعات الخليجية** (الرياض: المكتب العربي للتربية لدول الخليج، ١٩٨٩).

توما، الياس: **التطورات الاقتصادية والسياسية في الوطن العربي منذ سنة ١٩٥٠: دراسة مقارنة** (الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٧).

الجابري، محمد عابد: **اشكاليات الفكر العربي المعاصر** (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩).

الجابري، محمد عابد: سياسات التعليم في المغرب العربي (عمان منتدى الفكر العربي، ط ٢، ١٩٩٠).

جامعة عين شمس، كلية التربية: **التعليم في مصر: دعوة الى حوار القاهرة**: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٩).

جوردون، تيودور. ج: **طرائق بحوث المستقبل** (مترجم): الدورة التدريبية الاقليمية في تخطيط الاصلاح التربوي وتحديث الادارة في الدول العربية (بيروت، ٣-١٥ مارس/ اذار، ١٩٨٠).

الحسَن، احسان محمد: **الاسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي** (بيروت دار الطليعة، ١٩٨٢).

حسيب، خير الدين واخرون: **مستقبل الامة العربية: التحديات... والخيارات** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).

حسين، تورسنن: **التعليم العالي والتمايز الاجتماعي** «دراسة عالمية»، ترجمة محمد الاحمد الرشيد، (القاهرة: مطابع المنار العربي، د.ت).

حنفي، حسن ومحمد عابد الجابري: **حوار المشرق والمغرب** (الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ١٩٩٠).

الخولي، لطفي (المحرر): **المأزق العربي** (القاهرة: مركز الاهرام للترجمة والنشر، ١٩٨٦).

درويش، زين العابدين عبد الحميد: **نمو القدرات الابداعية**: دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة القاهرة، ١٩٧٤.

رضا، محمد جواد: **سياسات التعليم في الخليج** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).

زاهر، ضياء الدين وفايز مينا: **التكنولوجيات المعلوماتية في مجالات التعليم والتعلم**، تقرير مقدم الى المشروع مستقبل التعليم في القرن الحادي والعشرين، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

زحلان، انطوان: الانتاج العلمي العربي في: اسامة امين الخولي (محرر): **تهيئة الانسان العربي للعطاء العلمي**: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥).

زريق، ايليا: علم المستقبل ودراسة الوطن العربي في هشام شرابي (محرر)، **العقد العربي القادم: المستقبلات البديلة**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦).

زريق، قسطنطين: **نحن والمستقبل** (بيروت: دار العلم للملايين ١٩٧٧).

زكريا، فؤاد: **اراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥).

سعد الدين، ابراهيم واخرون: **صور المستقبل العربي**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الامم المتحدة، ١٩٨٢).

السيد، فؤاد البهي، **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** (القاهرة، دار المعارف، ط ٥، ١٩٨٦).

شحاته، ابراهيم: **برنامج للغد: تحديات وتطلعات الاقتصاد المصري في عالم متغير**، (القاهرة، دار الشروق ١٩٨٧).

شرابي، هشام: (بيروت: الاهلية للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٧٧).

شرابي، هشام: **البنية البطركية: بحث في المجتمع العربي المعاصر** (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧).

شرابي، هشام: **الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي** (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ط ٢، ١٩٨٥).

شنودة، اميل فهمي حنا: **القرار التربوي بين المركزية واللامركزية: دراسة مستقبلية** (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٨٠).

الشيخ، عبد الله وآخرون، **اعداد المعلم وتدريبه في الكويت**، (الكويت، الكويت تايمز، ١٩٨٩).

الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي، ملحق عن تصور مستقبل الاقتصاد خلال عام ٢٠٠٠، ١٩٨٦.

عبد المعطي، عبد الباسط: **الهجرة النفطية والمسألة الاجتماعية** (القاهرة مكتبة مدبولي، ١٩٨٤).

عفيفي، محمد الهادي: **في اصول التربية، الاصول الفلسفية للتربية** (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٨٧).

عمار، حامد: **في بناء الانسان العربي: دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨).

عمار، حامد: **هيكل النظام التربوي**، ورقة مقدمة الى لجنة الحكماء بمنتدى الفكر العربي، لجنة الحكماء، ١٩٨٨.

العناني، جواد: **اقتصاديات التعليم: الاعداد والتكاليف**. تقرير مقدم الى مشروع مستقبل التعليم في القرن الحادي والعشرين، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

العناني، جواد: **دراسة التطورات الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي**. تقرير مقدم الى مشروع التعليم في القرن الحادي والعشرين، عمان منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

العناني، جواد: **التعليم والتدريب وسوق العمل في الدول العربية**، ورقة مقدمة الى ندوة «التعليم والتدريب وسوق العمل»، القاهرة ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٠.

علي، سعيد اسماعيل: **انهم يخربون التعليم**، (القاهرة: كتاب الاهالي رقم (٩)، ١٩٨٦).

علي، سعيد اسماعيل: **الأمن التربوي العربي**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٩).

العيسوي، ابراهيم: عرض موجز للاساليب التي يمكن الاستفادة بها في اعداد التنبؤات والتصورات المستقبلية كأساس للتخطيط طويل المدى (القاهرة: معهد التخطيط القومي، ١٩٧٨).

الغنام محمد احمد: **نحو استراتيجية الكيف في التخطيط التربوي: التخطيط لتطوير**

المناهج في البلدان العربية (بيروت: المركز الاقليمي لتخطيط التربية وادارتها للبلاد العربية، ١٩٧٢).

غوليكا، ارسيني: **الفن في عصر العلم**، ترجمة جابر ابي جابر، (دمشق منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٥).

الفانك، فهد (محرر): **الدولة القطرية وامكانيات قيام دولة الوحدة العربية**، (عمان: منتدى الفكر العربي ١٩٨٩).

فرج، صفوت: **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**، (القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠).

فرجاني، نادر: **حول استشراف ابعاد مستقبل الوطن العربي**: رؤية نقدية للجهود المحلية والخارجية (الكويت: المعهد العربي للتخطيط، ١٩٨١).

فرسون، سميح: الثقافة والتبعية: الغزو الثقافي للعالم العربي: في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **الخطة الشاملة للثقافة العربية، المجلد الثالث، القسم الثالث**، (الكويت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦).

فورد، ادجار واخرون: **تعلم لتكون**، ترجمة حنفي بن عيسى (الجزائر: اليونسكو/ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٨٦).

القاسم، صبحي: **التعليم العالي في الوطن العربي**، (عمان، منتدى الفكر العربي ١٩٩٠.

قنديل، اماني: **سياسات التعليم في وداي النيل والصومال وجيبوتي** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩).

كاظم، محمد ابراهيم: تجارب عالمية في تطوير التعليم، **ندوة الرؤي المستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، البحرين ٣-٥ تشرين اول/ اكتوبر، ١٩٨٧.

الكواري، علي خليفة: **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة**، بيروت مركز دراسا ت الوحدة العربية ، ١٩٨٥).

كومبز، فيليب: **ازمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات**، ترجمة محمد خيري حربي واخرون (الرياض: دار المريخ، ١٩٨٧).

كومبز، ف: **ازمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر (القاهرة: دار النهظة العربية، ١٩٧١).

كيدر، شورز: **جدول اعمال القرن ٢١**، ترجمة محمد الخولي، (دبي مؤسسة البيان، ١٩٨٩).

لوساتو، برونو: **تحدي المعلوماتية**، ترجمة عبد اللطيف افيوني، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٣).

ليستها، روبرت واخرون، ترجمة سعد عبد الرحمن وحسين حمدي الطوبجي، (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٧).

لينجتر، هانزج وباربارا لينجتر: **التربية في المانيا الغربية: نزوع نحو التفوق والامتياز**، ترجمة وتعليق محمد عبد العليم مرسي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٧).

ماجدوف، هاري: **الامبريالية من عصر الاستعمار حتى اليوم**، مترجم (بيروت: مؤسسة الابحاث العربية، ١٩٨١).

مجموعة من المؤلفين: **المجتمع الحديث في ابعاده الاساسية: الجزء الثاني**، ترجمة وجيه اسعد، (دمشق: منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، ١٩٨٣).

مرسي، فؤاد: **الرأسمالية تجدد نفسها**، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة (٤٧)، ١٩٩٠.

مرعي، توفيق: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، (عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣).

معهد التخطيط القومي: **حوار حول مصر في مواجهة القرن الحادي والعشرين**، (القاهرة: معهد التخطيط القومي، ١٩٨٠)، ص (١٧-١٨).

منتدى الفكر العربي: **الامن الغذائي العربي**، (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٠).

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: **مواجهة المستقبل** (مترجم)، (بيروت: المكتب الاقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٨٠).

منظمة العمل العربي: **افاق التغير الاجتماعي في التسعينات: تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي**، مؤتمر العمل العربي - الدورة السادسة عشرة، الرباط: ٦-١٢ مارس ١٩٨٩ (الرباط، مكتب العمل العربي، ١٩٨٩).

منظمة العمل العربية: **اوضاع المهاجرين من اقاطر المغرب العربي في فرنسا**: دراسة ميدانية (طنجة: المؤسسة العربية للتشغيل، ١٩٨٩).

مؤسسة الاهرام: **التقرير الاستراتيجي العربي ١٩٨٨**، (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، ١٩٨٩).

موسى، محمود احمد: **التربية ومجالات التنمية في الانماء التربوي** (القاهرة: مكتبة وهبه، ١٩٨٥).

ميدوز، دونيليا هـ واخرون: **حدود النمو، تقرير لمشرع نادي روما عن مآزق البشرية**، ترجمة محمد مصطفى غنيم، (القاهرة، دار المعارف ١٩٧٦).

نادي روما: **من التحدي الى الحوار: التقرير الثالث الى نادي روما، ترجم عيسى عصفور** (دمشق: **وزارة الثقافة والارشاد القومي**، ١٩٨٠).

نخبة من المتخصصين: العالم الثالث: مشكلات وقضايا، ترجمة حسن طه نجم (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٢).

ندوة **«افاق بناء المغرب العربي»** تونس ٧-١٠ فبغري ١٩٨٤ (تونس: دار العمل، ١٩٨٤).

نوسباوم، بروس: **العالم سنة ٢٠٠٠: التغيرات في محاور القوة والثورة لعالم ما بعد النفط**، ترجمة مجيد ياسين، (بغداد: وزارة الثقافة والاعلام، ١٩٨٧).

نوفل، نبيل وناثر سارة: «الاسس النظرية والمنهجية لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي» **ندوة الرؤي المستقبلية للتعليم في الوطن العربي** بالبحرين ٣-٥ تشرين اول / اكتوبر ١٩٨٧.

نوفل، محمد نبيل: **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٨٥).

هلال، على الدين: **تحديات الامن القومي في العقد القادم**، (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٦).

هلال، علي الدين واخرون: **العرب والعالم** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).

هيوسن، تورستن: **التربية والتعليم في سنة ٢٠٠٠**، ترجمة احسان عليان ابو غربية، (عمان، اللجنة الاردنية للتعريب والترجمة والنشر، ١٩٧٥).

دوريات

ابراهيم، حسنين توفيق: مجلس التعاون العربي: التحديات والافق مجلة **اليقظة العربية**، يونية ١٩٨٩.

ابراهيم، سعد الدين: «العالم يتجه الى الديمقراطية والتجمعات الاقليمية»، **مجلة الشراع**، العدد (٣٥)، كانون الاول (ديسمبر) ١٩٨٨.

اسماعيل، سعاد خليل واخرون: «**واقع تخطيط وادارة تطوير المناهج في البلاد العربية: دراسة مسحية**»، التربية الجديدة، السنة الثانية، العدد الخامس، نيسان / ابريل ١٩٧٥.

امين، سمير: «**ازمات وليست ازمة**»: **دراسات اشتراكية**، السنة ١٨، نوفمبر ١٩٨٩.

بورديو، بير: «**الحالات الثلاث للرأسمالي الثقافي**»، **ترجمة عبد اللطيف الفلق، التدريس**، مجلة مغربية لعلوم التربية، جامعة محمد الخامس، العدد ١٥، ١٩٨٧.

تافيس، ايرين: «علم المستقبل ومشكلة القيم»، ترجمة زكريا ابراهيم، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، السنة الاولى، العدد الاول، اكتوبر ١٩٧٠.

جارودي، رجاء: «التربية وازمة القيم»، **المجلة العربية للتربية**، تونس، المجلد الثالث، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٣.

جوفي، جورج: مجلس التعاون الخليجي والهند: رؤية لمستقبل العلاقات، مترجم، **صحيفة «الخليج»**، الشارقة، دولة الامارات العربية، المتحدة، ١٤ مارس ١٩٨٩.

رئيس التحرير، «سياسة واقتصاد وبيئة»، **المنتدى**، العدد (٤١)، السنة الرابعة، شباط / فبراير ١٩٨٩.

رشتا، رادرفان واوتاسولك: التنبؤ والثورة العلمية والتكنولوجية، ترجمة احمد كابش، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، السنة الاولى، العدد الاول، ١٩٧٠.

رضا، محمد جواد، حدود القدرة والاحباط في التخطيط التربوي في العالم العربي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد (١٤)، العدد الاول، ربيع ١٩٨٦.

فريد، عبد المجيد العرب واوربا ١٩٩٢، **الاهرام القاهرية**، ١٩٨٩/٣/٣، ص (٧).

قمبر، محمود، ازمة التخطيط التربوي: وجهة نظر نقدية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد الاول، ١٩٨٢.

لاد، اجور بستوجيف: التنبؤ كأسلوب لدراسة مشكلات المستقبل، ترجمة محمد سلطان ابو علي، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، السنة الاولى، العدد الاول، اكتوبر ١٩٧٠.

مجلة التربية الجديدة: تطور التربية في المنطقة العربية: تحليل احصائي: العددان الاربعون والواحد والاربعون، يناير / اغسطس ١٩٨٧، ص (٣٠-٣١، ١٢٤).

مجلة السياسة الدولية: ملف السياسة الدولية عن العرب والجماعة الاوربية ١٩٩٢، العدد (٩٩)، يناير ١٩٩٠، ص (٩٧-١٦٢).

مجلة المنار، عدد خاص عن ازمة الرأسمالية في عالم متغير، العدد (٥٩)، اكتوبر ١٩٨٩.

مجلة المنار، عدد خاص عن ازمة الاشتراكية العالمية، العدد (٦١)، يناير ١٩٩٠.

المهدي المنجرة: المغرب الكبير عام ٢٠٠٠، **المستقبل العربي**، السنة السادسة، العدد (٥٣) يوليو ١٩٨٣.

الموسوعة الفرنسية العالمية، المستقبلية او علم المستقبل (مترجم) **الفكر العربي**، السنة الاولى، العدد العاشر، ص (٢٢٢).

نافع، احمد: الخروج من مشهد التجزئة، **الاهرام القاهرية ١٩٨٩/٢/٢٤**.

هيكل، محمد حسنين، العرب واوربا عام ١٩٩٢، **المنتدى**، العدد (٤٤) المجلد الرابع، ايار / مايو ١٩٨٩.

ياسين، السيد: «تأثير التطورات الجديدة في الكتلة الاشتراكية على الوطن العربي، ندوة، **المستقبل العربي**، العدد (١٣٢)، شباط (فبراير) ١٩٩٠.

Periodocals

Coombs, Philip H, Critical World Educational issues of The Next Two Decdes, **International Review of Education,** Vol, XX VIII, 1982, P. 155.

Pinkston, R.P **The Process of Brainstorming** Eric oct. 1987,P 30.

Thornton, Gayle D, etal, Decision Making With Delphi Techniques, Bayesian Procedures and Monte Carlo Simulations Planning & Chaning, Vol. 6, Nol (Spring 1975).

Miles Lan, **Scenario analysis** Identifying ideologies and issuse, in: Unesco, Methods for development planning : Scenarios, models and Micro-Studies, (Paris, Unesco Press, 1981).

Murphy, Michael, Affective Education: The Future, in: C.S. Wallia, **Toward Century 21: Technology, Society and Human Values,** (New York, Basic Books, Inc: Publishhers. 1970).

Ogly, E Arab, **In the Forecasters Moze Translated from the Russian by Katherine Judelson,** (Moscow, Progress Publishers, 1975).

Page, Barbara, Postindustralism, In: **Encyclopedia of Sociology,** (Guilford. Connecticut. The Dusnkin Publishing Group, Inc, 1974), pp 219-220.

Pearcell, John A. and Richard B. Jr. **Strategic Management: Strategy from Ulation and Implementation,** (Homewood, Ill linols, 1982).

Razik, Taher A. **Looking Beyond A Nation At Risk.** (Buffalo, N.Y, University a Buffalo, 1989).

Reimar,E, School is Deeod: **An Essay on Alternative in Education,** (Harmond sworth, penguin Books, 1971).

Rojas, Billy Futurislics, Goms, and Educational Change, In Alvin Toffler (ed), **Learing for Romorrow** : The Role of the Future in Education, (New York Vintoge Books, 1974).

Saito, Masaru, The Infomatics Revolution and the Developing Countries, In: Khaija Hag (ed), **Informatics for Development. The New Challenge** OP cit.

Schneider, Bertrand, (ed) **In search of a Wishdom for the World: The Role of Ethical Values in Education,** (Paris: Club of Romend UNESCO, (1986).

Slone, Philip J. Public Opinion in a Future Democratic Society, In C.S. Wallia (ed). **Toward Century 21 : Technology, and Human Values** (New York, Basic Inc, Publishers, 1970).

Toffler, Alvin **Learing to live Future Shock,** in, Richard W. Hostrop (ed) **Foundtions of Futurology in Education,** (Home Wood, Illinois, ETC,Publications, 1973).

Toffler, Alvin **The Third Wave** (New York, William Morrow, and Company, Inc, 1980).

Turoff , Murray "The Policy Delphi" In: Harold A. Linston and Murray Turoff (ed's), OP. cit, PP. 84-101 Unesco, Long-Term educational Planning, (Paris, Unesco, 1982).

Zahlan, A.B, Future Manpower Nedds of The Arab World, Prepred for the ATF 21 Century Education Project, 1988).

Hag, Khadija (ed), **Informatics for Development** : The New Challenge, (Islamabad, Pakistan, North South Roundtable, 1988).

Helmer, Olaf: **The Use of the Delphi Technique in Problems of Educational Inndvations,** (Senta Monica, Calif, The RAnd Corporation 1966).

Heydinger, Richard B. and Rene D. Zentner, **"Multiple Scenario Analysis: Introducing Uncertainty into the Planning Prosess",** In: James L. Morrison, et al (ed's), Applying Methods and Techniques of Futures Research. (San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1983).

Hildebrand, David K. et al, **Analysis of Ordinal date** (Beverly Hills and London Sag Publications, 1977).

Ivan Illich, **Deschooling Society,** (New York, Pelican Books, 1973).

Immegart, Glenn L. and Francis J. Pilecki, An Introduction To System For The Educational administrator, (Reading, Mass, Addison-Wesley Publishing Company. 1973).

Jillson, Irene Anne, **The National Drug - Abuse Policy Delphi** Progress Report and Findings To Date, In: Horold A. Linstone and M. Turoffle op. cit.

Kockelmans, J. Goseph : **Why Interisciplinarily?** In: Joseph J. Kockelmans, J. Joseph: **Why Interisciplinarily ?** In : Joseph J. Kockelmans, Interdiscipli-narity and Higher Education, (Philadelphia, The Pannsylvania State University Press, 1979), PP. 123-160.

Kosolapov, V **Mankind and the year 2000. transtated from the Russian by sviribov,** (Moscow, Progress Publishers, 1976).

Lein, Richard etal, **Quantitative Approaches to Management,** (New York, Mc Grow-Hill, Inc, 1982).

Lewis, James Jr. **Long-Range and Short-Range Planning for Educational Administrators,** (Boston, Allyu and Bacon, Inc, 1983).

Linstone, Harold A. and Murray Turoff (ed's), **The Delphi Method: Technique and Applications,** (Reading, Mass Addison - Wesley Publishing Co. Third Printing, (1979).

Ludlow, John, **Delphi Inquires and Knowledge Utiluzation,** In: Harold A. Linstone and Murray Turoff (ed's), op. cit.

Meadows Donella H. et. al Techology and the Limits to Growth, In: Albert Hi Teich (ed), **Technotogy and Man's Future,** (New York, St Martin's Press, Inc, Second Edition, 1977).

BOOKS

Abdila, Ismail Sabri, Human Goals for The Arab region in: Khadija Hag and Uner Kirdar (ed), **Development For People: Goals and Strategies for the year 2000** (Pakistan: The North South Roundtable and the UNDP Development Study Programme, 1989.

Allain, Violet Anselmini, " **Futuristics and Education** " (Bloomington, I.N. The Phi Deltakappa Educational Foundation, 1979).

Bart, Pauline, B. "Why Woman See The Future Differently From Men " In: Alvin Toffeler (ed) **Learning for Tomorrow:** The Role of The Furure in Education, (New York, Vintage Bokks, 1974).

Bell, Daniel **"The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting"** (New York, Basic Books Inc, Publishers, 2 ed 1976).

Chichering, A.w.el.al **"Developing The Curriculum: A Hand book , for Faculty & Administrators "** (Washington, D.C, Council for the Advancement of Small Colleges, (1977).

Cornish, Edward **"The Study of the Future : An Introducation to the Art and Science of Understanding and Shaping Tomorrow's world"**(Washington D.C World Future Society, Fifth Printing 1983).

Cornog, M, **"Education as Cultural Imperialism,** (New York: David Mckay, Co 1974).

Cunningham, William G. **"Systematic Planning for Educational Change,** (CA, Mayfield Publishing Co, 1982).

Davis, Russel, Heuristic Methods for Planning, In: Russel G. Davis, **Planning Education for Development,** Vol. 11, (Cambridge, Mass Harvard University, 1980).

Encel, S, "The Future of Education in Relation to the New international Economic Order, In: R.M. Avakov (ed)". **The Future of Education and the Education ofthe Future,** (Paris, UNESCO, IIEP, 1980).

Freire, Poulo **"Pedagagy of the Oppressed** (New York: The Seaburg Press, 1970.

Gordon, T.J. and Olaf Helmer, Report On a **long-Rang Forecasting Study**, (Santa Monica, Calif, Rand corporation, 1964).

Gordon T.J. and R.H. Ament, forecasts of Some Technological and Scientific Developments and Their Societal Consequences, In Albert H. Teich (ed) **Technology and Mon's Future,** (New York, St. Martin's Press, Inc, 1977).

Guilford and Benjamin Fruchter, **Fundamental Statistics in Psychology and Education,** (N.Y. Mc Graw-Hill, Sixth Edition, 1978).

نبذة عن المؤلف

الدكتور ضياء الدين زاهر

- ولد في مصر عام ١٩٤٩.
- حصل على شهادة الماجستير عام ١٩٧٨.
  وعلى دكتوراه الفلسفة في التربية (تخطيط تربوي) عام ١٩٨١.
- استاذ التخطيط التربوي المساعد في كلية التربية ـ جامعة عين شمس بالقاهرة منذ عام ١٩٨٦.

- من اهتماماته العلمية :

١) الدراسات المستقبلية.
٢) سوسيولوجيا العلم وعلم العلم.
٣) استخدام الاساليب الكمية في تخطيط الموارد البشرية.
٤) الدراسات البينية Interdisciplinary Studies.

- له العديد من الدراسات والابحاث المنشورة منها:
- الانتاجية العلمية لاعضاء هيئات التدريس بالجامعات الخليجية.
- التخطيط الشبكي لبعد الكيف في النظم التعليمية.
- مستقبل الجامعات العربية: تحديات وخيارات.
- مستقبل اسلوب التخصصات البينية في الدراسات الجامعية ومحدداته.
- الجامعة والسلطة: مدخل الى الوظيفة النقدية للجامعة.
- التخطيط لمستقبل الكمبيوتر في التعليم العربي.
- التكنولوجيات الجديدة في المعلومات والتعليم والتعلم.
- العمالة في قطاع التعليم وسوق العمل في مصر.
- التخطيط الاستراتيجي لتعليم الكبار